This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

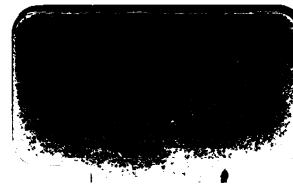
+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

NYPL RESEARCH LIBRARIES
3 3433 07598780 4



SSG
Diesterhe

Natw. K 1.
8/15 16
F.

Wegweiser

zur Bildung

für deutsche Lehrer.

In Gemeinschaft

mit

Vormann, Hentschel, Hill, Knebel, Knie, Lüben, Mager, Mädler, (Reinbott) und Prange

bearbeitet und herausgegeben

von

Dr. F. A. W. Diesterweg,

Director des Seminars für Stadtschulen in Berlin.

Dritte, fortgeführte und vermehrte Auflage.

Erster Band.

Essen,

Druck und Verlag von G. D. Bädeker.

1844.

THE NEW YORK
PUBLIC LIBRARY
ASTOR, LENOX AND
TILDEN FOUNDATIONS

An Wilberg.

Soll ich Ihnen, verehrter Mann! die neue Auflage des „Wegweisers“ widmen? Darf ich? — Ja, ich darf, ich soll. Ich weiß es, er enthält ein Atom von Ihrer Kraft, Etwas von Ihrem Wesen, Ihrer Richtung.

Es war in den Jahren 1818 — 20, als ich in jenem wohlbekannten Thale zu Ihren Füßen saß, auf den Schulbänken im Thomashofe (Thomashofe!), mit andern Lehrern und Schulamts-Präparanden. Wenn die Woche, eine saure Woche, Ihnen und uns zu Ende sich neigte, da — Nachmittags fünf Uhr — traten Sie mit unermüdeter Kraft, mit festem Schritte und hell leuchtendem Auge — es war auch ein Gloria! *) — unter uns. Was da weiter sich begab, davon erzähle ich nichts; aber Die wissen's und behalten's, die es an sich erfahren. Wenn ein Theilnehmer von Damals einem andern heute begegnet, so nimmt Jeder dem Andern das Wort vom Munde: „Denkst du daran?“

Ich denke dran, darf dran denken, darf mich dessen freuen, es gehört zum ungetrübten, bleibenden Schatze der Erinnerung. Nicht Alles erfreut einen bei der Erinnerung; aber der Stunden, bei Ihnen zugebracht, erinnere ich mich in ungetrübter Heiterkeit. Bei tausend Gelegenheiten, nicht in den schlechtesten

*) „Ich denk' so manchmal hin und her:
s' giebt doch kein'n Kaiser Joseph mehr;
Wenn einem Der in's Auge sah,
Das war fürwahr ein Gloria!“

Momenten meines Lebens, auch bei manchen Worten dieſes Buches, habe ich Ihrer gedacht, nie ohne Erhebung, nie ohne Belebung, nie ohne Bewegung des Herzens, nie ohne Dank. Nehmen Sie, verehrter Mann, gütig hin, was ich Ihnen bringe! Das Beſte in ihm iſt eine Nachwirkung der Kraft, der im Thomashofe leuchtende Spuren ausſtrahlten, und die nicht dabei ſtehen blieb, die Köpfe der Lehrer zu erleuchten und ihr Herz zu erwärmen, ſondern ihnen auch, nach dem Wunſche jenes franzöſiſchen Königs, ein Huhn in den Sonntagstopf warf, und ihnen durch die Sorge für ihre Wittwen und Waiſen eine heitere Abſchiedsſtunde ermöglichte. Sie wollten die Herzen erheben und die Geiſter beſchwingen; darum gedachten Sie auch der irdiſchen Bedingungen.

Freudig ſchlägt mein Puls, wenn ein Rheinländer meine erſte Frage mit den Worten beantwortet:

„Er lebet noch, der alte Meiſter,
Der Meiſter an dem Rhein!“

Meine Verehrung hört, wie die von Tauſenden Ihrer Schüler und Schülerinnen, nur mit meinem letzten Athemzuge auf. Auf ein heiteres Wiederſehen denn, auch noch im Dieſſeits; wo nicht, — im heitern, lichtdurchſtrahlten Jenſeits!

An der Spree, 1844.

Adolph Dieſterweg.

Vorwort

zur dritten Auflage.

Die dritte Auflage dieses Werkes wird sich in Mancherlei von der vorhergehenden zweiten unterscheiden. Ich brauche nicht dieses Alles zu bezeichnen, der vergleichende Leser wird es herausfinden; aber Einiges muß ich doch sagen. Zuerst ist es eine durchgängig verbesserte — wo es nöthig schien, umgearbeitete, dann eine fortgeführte und eine vermehrte Ausgabe. Die Pädagogik steht nicht still, die Zeit steht nicht still und man steht auch nicht still. Wie sollte es da nach sechs Jahren an Verbesserungen fehlen können? Die da auf Wiederholungen stoßen und nicht Alles verbessert finden, mögen der Sprüche eingedenk sein: „Ein Satz, der nicht zweimal *) gelesen zu werden verdient, verdient auch nicht, einmal gelesen zu werden;" — „Wer die Laterne trägt, stolpert leichter, als wer ihr folgt." Aber ich darf die Leser versichern: Mühe und Anstrengung ist von meiner und meiner Herren Mitarbeiter Seite nicht gespart worden. Manche Stellen sind umgearbeitet, viele sind bereichert worden. Der Leser thue z. B. einen Blick in das Kapitel „über die didactischen Gesetze"! Findet er Neues — ich glaube es — so soll es mich freuen, so wie es ihn freuen wird; denn das Neue erfreut, besonders wenn es wahr ist. Findet er (der Einzelne) nichts Neues — auch gut; denn ich kann darin nur eine Bestätigung dessen, was ich sage, erblicken; ausgesprochen ist, so viel ich weiß, nicht Alles, was ich vortrage, gewesen. — Die neue Ausgabe ist eine fortgeführte — in Betreff der

*) Der Lehrer wird freilich manchen Satz mehr als zweimal lesen müssen. Wie läßt sich das entschuldigen? Erstens, durch den oben angedeuteten Grund; zweitens dadurch, daß die Wiederkehr desselben Gedankens ihn (ich hoffe, in der Regel) in anderer Verbindung, unter anderm Gesichtspunkte erscheinen läßt. Abgesehen von diesen sachlichen Gründen muß ich beifügen, daß äußere Hindernisse es mir unmöglich machen, nach Beifügung der Verbesserungen und Vermehrungen das Ganze nochmals umzuarbeiten.

Literatur. Dieſes war, offen zu geſtehen, der mühſamſte Theil des Geſchäfts. Jedermann klagt über die Fluth von Büchern, die uns, wie man ſagt, zu erſäufen droht; ich habe auch manchmal geklagt über das Heer von neuen Büchern, die nichts verbeſſern; aber das Erſäufen hat gute Wege, wenigſtens bei den Lehrern. Es giebt Tauſende, die ſich des Jahres nicht ein Buch kaufen. Ich ſchmähe ſie nicht, ich bemitleide ſie: einfach, wenn ſie ſich keins kaufen können, doppelt, wenn ſie es nicht ſchmerzlich empfinden oder gar nicht wollen. Wir täglich mit der Literatur Verkehrenden können uns ſchwerlich in den Zuſtand eines ſolchen Mannes hinein verſetzen, weil wir uns ohne Literatur, ohne Umgang mit Büchern, ohne Nachdenken und Zulernen nicht denken können. Die Bücher ſind Fleiſch von unſerm Fleiſch und Bein von unſerm Bein. Sie vermitteln den geiſtigen Verkehr. Wer von Denen, die ſich einem geiſtigen Berufe widmen — der Lehrer rechnet ſich doch zu dieſen! — könnte, ohne ſich ſelbſt zu vernichten, auf Geiſtesnahrung verzichten? Warum entſprechen die Leiſtungen ſo vieler jungen Lehrer, welche die beſten Hoffnungen erweckten, nachher doch nicht dieſen ſchönen Erwartungen? Der Grund liegt in dem Vereinſamen, in der Trennung von anregenden, geiſtweckenden Menſchen und von der Literatur. Denken iſt eine ſociale Function, und Leſen heißt Denken. Darum höre ich doch immer — oft zu eigener Verwunderung — trotz dem, daß er mich durch ſeine Päcke und Stöße beläſtigt, den Bücherjungen gern kommen, und der Anblick der friſchen Waaren von Leipzig, in den Buchläden aufgeſpeichert, erheitert mich. Nicht ungern, wenn auch nicht ohne Mühe, habe ich daher die Literatur in den einzelnen Abſchnitten des Wegweiſers fortgeführt, Veraltetes ausgemerzt und auf das Neue, wenn es mir als das Beſſere erſchien, hingewieſen, und zwar nach Möglichkeit mit Gründen und ſo, daß der Leſer daraus entnehmen kann, ob die Schrift ſeinen Anſichten, Wünſchen und Bedürfniſſen entſpricht, oder nicht. Es iſt unmöglich, daß mir, trotz der Aufmerkſamkeit auf neue Erſcheinungen, nicht Manches entgangen ſein ſollte. Wer mich darauf aufmerkſam macht, verpflichtet mich zu Dank. —

Ein Recenſent der zweiten Auflage meinte, ein Wegweiſer müſſe den nächſten Weg nach einer Stadt oder einem Dorfe zeigen; er verwirre den Wanderer, wenn er ihm verſchiedene Straßen aufzähle oder ihn anrede: „Nun wähle dir ſelbſt den Weg, den du gehen willſt!“

Darauf iſt leicht zu antworten. Im Erſten würde der Hr. Recenſent Recht haben, wenn alle deutſchen Schulen an demſelben Orte lägen, will ſagen, wenn eine wäre wie die andere, eine ſein dürfte wie die an-

dere, und wenn das Lehrgeschäft ein so bewußtlos zu treibendes Ding wäre, wie das Gehen. Im Andern würde er Recht haben, wenn irgend ein Lehrer der Welt den Verstand entbehren, wenn ein Buch seine Stelle vertreten, wenn der einzelne Lehrer nicht selbst die Augen öffnen und nach seiner individuellen Lage auswählen müßte. Aus diesen Gründen konnte der „Wegweiser" der Mahnung jenes Recensenten nicht nachkommen. Ja, er würde es nicht gethan haben, selbst wenn er es vermocht. Er will nur Leser, welche denken; er ist so geschrieben, daß er die Wahl des Passenden erleichtert, aber nicht statt der Leser denkt; womit er selben nur zu beehren glaubt. Als Ziel oder Ideal schwebte mir bei Bearbeitung der einzelnen Kapitel dieses Buches vor, was Herbart (in der Abhandlung vom Denken und Empfinden) in folgenden Worten andeutet: „Wo es der Mühe lohnt, ist das lebendige Lesen (aus der Seele des Schriftstellers heraus), diese Divination in die Seele des Urhebers, das einzige Lesen und das tiefste Mittel der Bildung. Es wird eine Art Begeisterung, Vertraulichkeit, Freundschaft, die uns da, wo wir nicht gleich (égal) denken und fühlen, oft am lehrreichsten und angenehmsten ist, und die eigentlich das, was man Lieblingsschriftsteller nennt, bezeichnet. Solches Lesen ist Wetteifer, Heuristik." —

Der Wegweiser erscheint in einer Uebergangszeit, d. h. in einer Zeitperiode, in welcher, auch in Betreff des Schulwesens, die verschiedensten Ansichten auf einander treffen. Dieser Conflict ist jedem Beobachtenden und an den Tageserscheinungen Theilnehmenden handgreiflich; keiner von diesen bleibt davon unberührt. Da hilft denn nichts Anderes als Selbstdenken, um so mehr, da sich vorhersehen läßt, daß die Gegensätze noch schärfer hervortreten müssen, ehe sie ihre Lösung in einem einstweiligen Frieden (auf Erden ist und bleibt Alles provisorisch, transitorisch) finden können. In solcher Zeit kann man nicht in allen Beziehungen sprechen: Mach' es so und so, dann wirst du und dein Haus selig! Verlaß dich auf meinen Rath u. s. w. Der Denkende sträubt sich gegen solche Zumuthung, er will selbst sehen, er will seinen Weg gehen; er hört Andere, um dann selbst zu wählen. So meint es dieses Buch mit seinen Lesern. Darum wird es nicht verschmäht, Ansichten und Meinungen mitzutheilen, welche zu den bestrittenen gehören, an welchen der Zeitgeist arbeitet, die er in der nächsten Zukunft bearbeiten muß, weil sie auf unserer Entwickelungsbahn liegen. Der Leser, welcher so ist, wie ich mir ihn wünsche, wird mir für die zu dieser Kategorie gehörenden Andeutungen, Fragen, Wagesätze u. s. w. danken —: Stoff zum Nachdenken, der in dem, was ich gebe, theils seine Begrün-

dung findet, theils daraus folgt. Dieſelbe Tendenz haben die Anmerkungen und die mitgetheilten Ausſprüche Anderer. Der Wegweiſer für Lehrer will keines Menſchen Meiſter ſein u. ſ. w.

Endlich iſt dieſe dritte Auflage eine vermehrte, indem zu den Kapiteln der zweiten neue hinzugekommen ſind: 1) über die Stellung der Schule und die äußere Stellung des deutſchen Volksſchullehrers, welche Stellung er ſich zu geben hat in den verſchiedenen Beziehungen, in denen er ſteht, beſonders wie er ſich und die ihm anvertraute Sache weiter bildet; 2) über die Disciplin der Schule, über die man noch immer viel Geſchrei erhebt; 3) über die gerechten, beſonders inneren Anſprüche des Lehrers; 4) über den Lehrplan der Schulen. —

Die Schule iſt in Bewegung, weil die Lehrer ſich bewegen, und ſie bewegen ſich, weil die Zeit ſich bewegt. Oder ſollen ſie ſtill ſtehen, während alle Andern fortgehen? Das Bildungsideal einer Zeit muß auch das Ziel der Bildung durch die Schulen ſein. Ueber jenes gehen die Meinungen aus einander; wie ſollte man daher über dieſe einer Meinung ſein können? Man kann ſich gegen die Aenderungen, Neuerungen, Umtriebe, Streitfragen abſchließen — verſuche es, wer es vermag! Der denkende, in und mit ſeiner Zeit lebende Lehrer wird es nicht vermögen. Das Denken, Ueberlegen, Prüfen wird ihn vor dem Unglück bewahren, daß er die Tramontane verliert und umherſchwankt wie ein Rohr. Die Schule ſoll die altbewährten Bildungsmittel und Wege feſthalten und das als richtig erkannte Ziel unverrückt im Auge behalten; aber darum darf der Schullehrer ſich doch nicht gegen die Bewegungen und Erregungen abſchließen. Wenn dieß einer heut zu Tage nur ein Decennium thut, ſo iſt die Zeit um ein Jahrhundert fortgeſchritten. Nicht Alles, was zur Erregung und Bewegung gehört, kann und muß der Schullehrer leſen und erwägen; aber um die Reſultate der Bewegung und die „bewegenden Urſachen“ derſelben ſoll er ſich bekümmern und dieſelben ſich aneignen. Dazu iſt dieſer Wegweiſer da; das ſoll er (auch) leiſten. Er will der Zeit, dem Jahre 1844, angehören, nachdem das deutſche Reich ein Tauſend Jahre exiſtirt hat. Es iſt ein langer Zeitraum. Sind wir tauſend Jahre weiter? Das mögen Andere entſcheiden. Wir haben es mit der Pädagogik zu thun. Die Pädagogik iſt keine Theorie, die um des Wiſſens willen gelernt wird, ſie ſoll und will nun endlich auch Praxis ſein. Das Vernünftige, das durch das Denken über das Leben gewonnene Reſultat will wirklich werden, ſoll durch die Volkserziehung wirklich gemacht werden. Dieſes pädagogiſch Vernünftige will der Wegweiſer bezeichnen, darauf hin-

weisen. Er führt selbst nichts aus, wandert den Weg nicht; er will Andere veranlassen, daß sie ihn (den rechten) wandern. Es giebt viele Wege nach Rom, der ewigen Weltstadt, mancherlei Führer. Der Wegweiser ist einer derselben. Er duldet jene; mögen diese auch ihn dulden! Er will nicht exclusiv sein, nicht einmal abschließend. Ehemals ging man andere Wege und Straßen; jetzt giebt es Eisenbahnen. Ein neuer Wegweiser und Reiseführer muß diese anführen. Einzelne Reisende verunglücken auf Eisenbahnen, manchmal durch eigene Schuld, indem sie den Mahnungen und Warnungen des Führers nicht folgen. Möchte dieses keinem begegnen, der sich unserm Wegweiser anvertraut! Jeder muß seine eigenen Kräfte, Mittel, Verhältnisse, Lage u. s. w. in Erwägung ziehen und überlegen, was ihm und den Seinigen frommt. Glückliche Reise! Der Wegweiser selbst bedarf eines fare well.

Fare well!

Er ist eine Schrift für Schullehrer, für die Männer, die von Gott und Staat folgende Mission erhalten:

Ihr sollt meine Boten sein an die Kinder, die Lieblinge der Götter und Menschen, die künftigen Erben der irdischen und himmlischen Paradiese. Ihr sollt sie mit Liebe empfangen, sie mit Verstand unterweisen, sie mit Weisheit erziehen. Die langsamen und trägen Geistes sind, habt ihr mit unermüdlicher Geduld an der Hand zu führen, sie zu beleben und zu begeistern. Die da vorschnell und feurigen Blickes sind, werdet ihr zur Besonnenheit und Ruhe erziehen. Zu Allem, was schön ist und wohl lautet, werdet ihr den Grund legen, und damit wir uns mit Sicherheit auf die Resultate, die wir von eurer Thätigkeit erwarten, verlassen können, werde ich euch das Gewissen in die Brust pflanzen, ein Richter im Verborgenen, auch da, wo Menschenaugen euch nicht sehen. — Außerdem werden wir euch zu mancherlei wichtigen Diensten nöthig haben. Das Volk schmachtet noch vielfach unter dem Alp des Aberglaubens. Schulmeister heran! Wir werden es von bösen Gewohnheiten zu befreien suchen, die Branntweinpest austreiben — auf! — Wir werden euch die Verbrecher-Kinder auf den Arm legen — wo irgend ein Verein das Volk berührt, werden wir euch brauchen. Kurz, eurer Hülfe wird man überall bedürfen, wo immer gemeinnützige Zwecke kostenfrei ausgeführt werden sollen. Darum soll auf jedem Dorfe wenigstens Einer zu finden sein. Darum werdet ihr jede Art der freien Entwickelung in euren Gemeinden nicht nur mit Freuden begrüßen, sondern sie nach euren Kräften zu fördern bemüht sein. Die Schulverhältnisse stehen im Wechselverhältnisse mit allen andern. Gedeihen diese: die

religiösen, die socialen, die ökonomischen, die juridischen, die polizeilichen u. s. w., es kommt der Schule zu gut und umgekehrt. Der Schullehrer soll ein Mann des Lebens sein; nichts darf ihn gleichgültig lassen, was das Leben fördert. „Noch viel Verdienst ist (in und außer der Schule) übrig. Auf, hab' es nur!" — Das ist die Mission der Schullehrer. Mit Recht wünscht man ihnen die Gesundheit und Kraft eines Germanen, den Scharfsinn eines Lessing, das Gemüth eines Hebel, die Begeisterung eines Pestalozzi, die Klarheit eines Tillich, die Beredsamkeit eines Salzmann, die Kenntnisse eines Leibnitz, die Weisheit eines Sokrates und die Liebe **Jesu Christi**. Denn den Schullehrern sind die Erben der Erde und des Himmels anvertraut. —

Dieser Missionare, nicht an die Kinder der Bewohner des Ganges oder des Missouri oder an andern Enden der Erde, sondern an unsere Kinder, an die Kinder unseres Volkes, giebt es in unserm deutschen Vaterlande Tausende, viele Tausende. Der „Wegweiser" wird sie nicht alle erreichen, nur einen kleinen Theil. Auch ihm ist darum eine Mission geworden. Möchte er sie würdig vollzogen haben!

Noch Mancherlei habe ich auf dem Herzen *); doch ich eile zum Schlusse. Manches steht auch zwischen den Zeilen des Buches. Ich schrieb für den deutschen Lehrer. Verzage nicht, deutscher Lehrer! Erhalte dir die Kraft und den Muth, das Vertrauen und die Liebe! Bleibe eines guten, wenn es sein muß, eines besseren Looses würdig! Das Bewußtsein: der besseren, strebenden Menschheit zugezählt zu werden oder sich zuzählen zu können, ist hoffentlich Dir, wie mir, nicht um ein Linsengericht, ja nicht um einen Purpurmantel feil.

Berlin, Anfang 1844.

A. D.

*) Von diesem Verschwiegenen will ich doch hier Zweierlei andeuten, und zwar mit den Worten eines Mannes, in dessen Munde sie doppeltes Gewicht haben:

1) „Es giebt keine Menschenklasse, die schwieriger ist und mit der man schwerer fertig wird, als die der Theologen. In alle Verhandlungen mit ihnen kommt Bitterkeit und Parteisucht; ja man spricht sogar von einem theologischen Hasse, und will behaupten, daß er der böseste sei. — Es will mir oft scheinen, als ob es eine Theologie gäbe ohne Religion."

2) „Man darf — will man billig und gerecht sein — die Menschen nicht nach abgerissenen, einzelnen Aeußerungen beurtheilen und richten; in der Ganzheit und fortgehenden permanenten Lebensstimmung und Richtung muß man sie würdigen."

Worte Friedrich Wilhelm's des Dritten in Eylert's Werk („Charakterzüge u. s. w."), 1. Theil, erste Ausg. S. 395 u. 461.

Aus den Worten,

an Denzel gerichtet *),

dem die zweite Auflage gewidmet war.

Sie, Hochverehrter! haben ihn geleſen — den groben Angriff, die Schmähung, die auch Ihrem Namen widerfahren — in der diffamirenden Schrift des „großen Helleniſten“ **), wie ſie ihn nennen. Geleſen — das iſt genug. Was man begreift, weſſen Entſtehung und Verlauf man aus nachweisbaren Gründen und Urſachen abzuleiten vermag, dem iſt damit der verwundende Stachel genommen. Nicht ausbleiben konnte der Conflict des Strebens dieſes „großen Helleniſten“ und ſeiner Schaar mit dem der Lehrer und Erzieher der Jugend des deutſchen Volks. Schon vor fünf Jahrzehnten wetterleuchteten die Blitze am deutſchen Horizonte, jetzt brummt auch der Donner dazwiſchen hinein, unſere Nachkommen werden den entſcheidenden Kampf erleben. Alterthümliche Bildung und Anſichten, Verſenktſein in eine ſeit Jahrtauſenden vergangene Zeit, Hellenismus mit einem Worte, und — deutſche Bildung aus der Gegenwart für die Gegenwart und Zukunft, ſind Gegenſätze, die, von Menſchen repräſentirt, auf einander platzen, wo ſie ſich treffen. Ein allmählig entſtehender Gegenſatz offenbart ſich zuerſt an den äußerſten Polen. Es iſt nicht der Streit zwiſchen der Wiſſenſchaft,

---

*) Dieſer Auszug gehört auch noch in die dritte Aufl. des Wegweiſers: 1) weil die Verketzerungsſucht, welche Thierſch gegen Denzel geübt, neuerdings ſich gegen Andere gewandt hat (ſiehe unten!); 2) weil das von ihm ausgeſprochene Mißtrauen gegen die Richtung der modernen deutſchen Volksſchule von Neuem erwacht iſt (ſiehe gleichfalls unten!); 3) weil der Vergleich der vor ſechs Jahren beſtehenden Thatſachen mit dem jetzigen Zuſtande den ermunternden Beweis des Fortſchrittes dem Leſer vor die Augen ſtellt.

**) Ueber den gegenwärtigen Zuſtand des öffentlichen Unterrichts in den weſtlichen Staaten von Deutſchland, in Holland, Frankreich und Belgien, von Friedr. Thierſch. Stuttgart und Tübingen, Cotta, 1837. (Drei Theile, 6 Thlr.)

welche auf concreter Basis ruht und deren Resultate dem Leben mittelbar und unmittelbar wieder zu gut kommen, sondern es ist die Abstoßung der Abstraction — mit dem Leben, der todten Formen, wie sie sich in der Buchstaben-Philologie concentriren, mit einer frische Lebenskeime befruchtenden Bildung. Das Wort ist die Form der Vorstellung und des Gedankens, der Buchstabe der todte Abdruck des Wortes, die abstracte Wortwissenschaft ein System von Formen. Lebensvoller Inhalt, oder inhaltsvolles Leben ist das Extrem dieses systematischen Formalismus. In diesen äußersten Spitzen offenbart sich zuerst jener Zwiespalt. Daher einmal die Erscheinung, daß alle Stimmen der deutschen Nation, wo sie nur öffentlich laut zu werden Gelegenheit gehabt, sich gegen diesen abgestorbenen Formalismus und zu Gunsten der Geistesbildung durch nationale Elemente erklärt haben; dann die Thatsache, daß die Repräsentanten dieses Formalismus, die Helleniſten, den Fortschritt des Lebens der Nation bekämpfen und Chorus machen in dem Geschrei, daß die moderne Bildung, der Realismus, der Industrialismus der Gegenwart und seine Schöpfungen die wahre Geistesbildung unter uns gefährden; die Thatsache, daß sie die Lehrer des deutschen Volks, deren Streben auf die Geistesbildung der Jugend durch denkwürdigen Inhalt wie durch geistweckende Methoden gerichtet ist, bekämpfen. In allen Epochen der Geschichte sehen wir das Schauspiel, daß die Inhaber von Macht und Ansehen das Heraufkommen entgegengesetzter Richtungen zu hemmen suchen. Leicht begreifen wir daher nicht nur die Entstehung und die Bedeutung dieses Kampfes, sondern auch die Leidenschaft Derer, die das Antike vertheidigen. Das Gestirn, das sie anbeten, *hat* den Meridian des Horizontes der deutschen Nation *passirt*. Es neigt sich zum Untergange. Es ist zwar noch nicht sehr lange her; aber die neu aufgegangenen Sterne bewegen sich in raschem Lauf. Frische Richtungen gewinnen Einfluß, Bahn und Macht; das Leben des deutschen Volkes steigt, und zwar ohne Römerthum und ohne Hellenismus, sogar im Kampfe mit demselben; das Volk kommt herauf. Die antike Bildung hört auf, die ausschließliche, die bewunderte zu sein. Daher der Kampf, daher die Leidenschaft der Kämpfenden. Was will die neu erwachte Richtung? Nichts mehr und nichts weniger als offene und ungeschmälerte Anerkennung der Nothwendigkeit der Bildung des deutschen Bürgers und *gleiche Berücksichtigung derselben mit der alterthümlichen*. Die lateinische Sprache *war* allgemeines Bildungsmittel aller derer, die sich über die unteren Schichten der Gesellschaft erheben wollten. Dieses hat hier und da aufgehört, muß allgemein aufhören, und man muß die

Schulen darnach einrichten, daß die lateinische Sprache nicht zu den universalen Bildungsmitteln der Jugend der höheren Stände, sondern zu den Vorbereitungsstudien eines Standes, des gelehrten, gehöre. Die Anerkennung der Dringlichkeit dieser Forderung kann man verzögern; ihr ganz und gar auszuweichen ist nicht mehr möglich. Die ganze Masse der Gebildeten in Deutschland in ihrem Streben aufhalten wollen, sie zurückschrauben in das Mittelalter, in's Mönchsthum, in das Alterthum: die Zeit geht mit Macht ihren Gang vorwärts, der Fortschritt ist, und spottet solcher thörichten Versuche. Leichen kann man einbalsamiren, aber nicht wieder zu neuem Leben erwecken.

Also, das Bekämpfen frischer Richtungen der Gegenwart, die Scheelsucht oder gar die Wuth über das Heraufkommen des deutschen Bürgerthums und einer andern Art von Bildung begreifen wir, und wir finden darum die Anfeindung der Lehrer der Jugend des deutschen Bürgers ganz natürlich. Jene möchten die Einzigen sein und bleiben. Vergebliche, traurige Anstrengung! Mögen sie sich in dichten Reihen zusammenschaaren, Synoden und Congresse halten, neue Ausgaben alter Klassiker (!) verabreden, ganze Schock's neuer Varianten und alter Lesarten sich mittheilen, alte Inschriften entziffern und ihre Auslegungskunst (von der der „große Hellenist" in seiner Schrift, was die Kunst des Hineinverhörens und des Verleumdens betrifft, eine glänzende Probe geliefert) vor den Zunftgenossen offenbaren: vergebens wird ihre Anstrengung sein, gebildete deutsche Bürger des neunzehnten Jahrhunderts von Neuem für das Lateinthum in den Schulen ihrer Söhne zu begeistern. Tempi passati! Diese Gewißheit bleibt selbst diesen Rückwärtsgekehrten nicht verborgen. Möchten sie gern die Bollwerke ihres todten Formalismus, „die lateinischen Schulen und die Universitäten und die Lehrmethoden alten Schlages und Zuschnittes" zu ewiger Stabilität bringen; sie fühlen es selbst, es ist nicht mehr möglich. Möchten sie die Nation gern überreden, Diejenigen, welche die Nothwendigkeit nachweisen, daß zur Befestigung wahrer Freiheit, zur Erhöhung des Einflusses der Lehrer auf die Schüler, zur Bildung derselben, nicht bloß in wissenschaftlicher, sondern auch in sittlicher und patriotischer Hinsicht die Reform der höheren Bildungsanstalten zeitgemäß sei, als Feinde der wahren Bildung oder gar der Freiheit anzusehen: sie können weder dem Gefühle, daß jeder folgende Tag ihre Bollwerke mehr und mehr ebnet, noch der Gewißheit widerstehen, daß sie sich entweder mit der neuen Bildung versöhnen, oder — untergehen müssen. Ist ja unter ihnen selbst schon lange ernstlich davon die Rede gewesen, wie man die alte Bildung mit der neuen

in Einklang bringen könne. Sie zeigen sich — höchst gütig! — zu Concessionen geneigt. Fürwahr, es ist auch an der Zeit. Denn was in ihr, der gewaltigen, als Keim angelegt ist, dem erscheint auch der Augenblick der Blüthe. Wofür das Leben einer ganzen Nation eingetreten, zu dessen Schutz bedarf es keiner künstlichen Bollwerke, keiner Institutionen; das Leben selbst ist sein Wall, und antike, morsche Institute werden seine Entwickelung nicht vernichten. Der Culminationspunkt der alten Bildung ist gewesen; eine neue Art der Bildung hat begonnen.

Daß beide, ehe sie zu einer höheren Einheit verwachsen, einander feindselig begegnen, liegt in der Art der Entwickelung der Dinge, welche Menschen anvertraut ist. Menschen repräsentiren die Dinge und vertreten sie. So weit finden wir den Kampf natürlich. Aber den Vorwurf, daß wir Lehrer der Jugend des deutschen Volkes, daß Sie, Hochverehrter! als ein heimlicher Feind des Christenthums gewirkt, den konnte Niemand erwarten, am wenigsten von einem Manne, der bisher einseitig-antike Bildung durch das klassische Heidenthum begünstigt hat. Nach ihrer Versicherung sind sie, er mit seinen Gleichgesinnten, plötzlich über Nacht die besten Christen geworden, sie, aus deren Reihen der abstracte Rationalismus das Volk bedroht hat; sie, welche, nach allgemein bekannter Thatsache, aus ihren Lateinschulen Katechumenen liefern, die unsere christlichen Pfarrer für eine wahre crux erklären — diese Männer treten auf einmal öffentlich mit dem Vorwurfe auf, daß nicht, wie man bisher geglaubt habe, die Lehrer der Jugend des deutschen Volkes die Wurzel des religiösen Lebens gepflegt, daß diese vielmehr bemüht gewesen, dem Volke den religiösen Boden zu entreißen. Solche Schmähung wagt der „große Helleniſt" auch gegen Sie auszusprechen. Aber wo Thatsachen, Zustände ganzer Klassen des Volkes das Gegentheil verkündigen, da verhallt die Stimme eines Einzelnen wie die eines Predigers in der Wüste. Die Stimme des Volkes ist eine andere. Dieser können Sie vertrauen. Aus dem dichten Walde deutscher Volksschullehrer erschallt, wenn Ihr Name genannt wird, ein lautes, vielstimmiges Echo, klang- und harmoniereich, wie nicht leicht ein zweites auf dem Gebiete der deutschen Volksschule gefunden werden möchte. Welcher deutsche Lehrer nennete nicht Ihren Namen mit Achtung und Dankbarkeit! Das einsame Krächzen einer atheniſchen Eule *) hebt nur das Concert, das

*) Der „große Helleniſt", der „pädagogiſche Triumphator durch Deutſchland" hat ein Heer von Gegnern gefunden, er iſt verſtummt. Selbſt ſeinen geiſtvollſten Gegnern hat er nicht Rede geſtanden. Dieſe ſind:

dieſe anſtimmen! Fahren Sie nur fort, verehrter Mann! für die Jugend des deutſchen Volkes, für deren Lehrer, für deutſche Geiſtesbildung durch Erziehung und Unterricht in bekannter Weiſe fortzuwirken! Die geſteigerte Energie und Strebkraft der Nation in der neuen Zeit kommt wahrlich nicht vorzugsweiſe auf Rechnung alterthümlicher Bildung; wohl aber gilt hier der geiſtweckende, erziehende Unterricht, für den Sie Ihr Leben eingeſetzt, als ein bedeutungsvoller Factor. Dieſe wahrhafte Volksbildung wird ſich trotz der entgegengeſetzten Beſtrebungen vieler Männer von augenblicklichem Einfluß immer weiter und weiter verbreiten, und das Volk wird, den Läſterworten eines in längſt vergangenen Zeiten eingewurzelten Gelehrten zum Trotz, dafür dankbar ſein. Dieſe Gewißheit erheitere und verſchönere Ihnen, würdiger Mann, den Abend Ihres Lebens! Gewiß, ſchlägt einſtens — Gott gebe, ſpät! *) — die Stunde Ihres Abſchieds, Tauſende von Lehrern drücken Ihnen Herz und Auge in dankbarer Rührung.

Ihnen, Verehrter! für mein Theil davon ein Zeugniß zu geben, das war die Abſicht, als ich es mir erlaubte, Ihren gefeierten Namen an die Spitze dieſes Buches zu ſtellen — eine Stimme aus dem Volke!

Berlin, Ende 1837.

A. D.

1) Dr. Mager in ſeiner, unten noch anzuzeigenden deutſchen Bürgerſchule, Stuttgart 1840, bei Sonnewald. (1 Thlr. 6 gGr.)

2) Dr. Schmitthenner in ſeiner Schrift: Ueber das Cultur- und Schulweſen. Erſtes Bändchen: Die Culturverfaſſung von Naſſau, Heſſen-Darmſtadt und Rheinpreußen, gerechtfertigt gegen die Verläumdungen des Hofraths Thierſch in München. Gießen 1839, Heyer. (18 gGr.)

Eine ſtärkere, heftigere Polemik kann es nicht geben. Es iſt eine wahre Vernichtung des Gegners. Aber die Schrift hat außerdem einen ſelbſtſtändigen, bleibenden Werth. — Noch dieß:

Der Verketzerung und öffentlichen Anklage, welche Thierſch kaum vor einem Luſtrum gegen deutſche Lehrer erhob, iſt er nun ſelbſt, mit ſämmtlichen Philologen verfallen. Die Nemeſis iſt dieß Mal ſchnell geweſen. — Aber ſo pflegt es zu gehen, wenn man einem einſeitigen Princip Gehör giebt. Naturgemäß bornirt es den Inhaber (den von ihm Beſeſſenen), er kann nicht anders. Das erklärt ſein Thun, rechtfertigt es aber nicht, und jeder freiere Mann erklärt ſich gegen ihn.

*) Leider iſt obiger Wunſch nicht wahr geworden. Denzel ſtarb, noch ehe der zweite Theil dieſes ihm gewidmeten Buches erſchienen war. Seine Werke, und folglich ſein Andenken, wirken im Segen fort. „Lebe im Ganzen!“ war eine Grundmaxime Schiller's; ſein Landsmann Denzel hat ſie befolgt.

Aus der

Vorrede zur ersten Auflage.

Der Zweck dieses Wegweisers ist: Bildung und Fortbildung der Lehrer der Volksschule im weiteren Sinne des Wortes.

Zur Erreichung dieses Zweckes, in so weit er durch eine Schrift erreichbar ist, schien mir wesentlich erforderlich: 1) Aufstellung des Endzieles der Lehrerbestrebung; 2) Nachweisung allgemein richtiger didaktischer und methodischer Grundsätze; 3) Anwendung derselben auf die einzelnen Unterrichtsfächer des Volksschulunterrichts; 4) Hinweisung auf die bedeutendsten Schriften, durch welche der Lehrer sich die erforderliche allgemeine und besondere Bildung erwerben, und welchen er als Führern bei der Praxis des Unterrichts sich anvertrauen könne.

In den verschiedensten Fächern des Unterrichts Alles selbst leisten zu können, was jetzt mit Billigkeit erwartet werden muß, schien mir jenseits der Gränzen meiner Zeit und meiner Kraft zu liegen. Ich sah mich daher nach Mitarbeitern um, und es gelang mir, sie zu finden. Deßhalb hat diese Schrift mehrere Verfasser. Ihre Namen sind auf dem Titel wie in dem Inhaltsverzeichniß angegeben. Die übrigen Abhandlungen rühren von mir her.

Ich glaube, daß das Einzelne dadurch gewonnen, das Ganze nichts verloren hat. Die Einheit liegt in der Uebereinstimmung der allgemeinen Grundsätze. Damit will ich — was ich hiermit ausdrücklich erkläre — keineswegs behaupten, daß zwischen meinen Ansichten und denen meiner Mitarbeiter überall und in allen Stücken eine vollkommene Uebereinstimmung statt fände. Vielmehr gebe ich das Gegentheil zu. Wie wäre eine absolute Congruenz und Identität der Meinun-

gen und Ueberzeugungen selbstständiger Menschen auf den so vielseitig bestrittenen Gebieten der Erziehung, der Religion und der Psychologie, auch nur möglich? — Wo nun in vorliegender Schrift oder an welchen Stellen und in welchen Beziehungen die Ansichten der Verfasser der verschiedenen Abhandlungen divergiren, das aufzufinden, ist, meine ich, ein so unschweres Geschäft, daß ich es dem einzelnen denkenden Leser überlassen zu dürfen glaube. *) Wenn zwei Personen ihre Ueberzeugungen offen und wahr aussprechen, so erkennt der unbefangene Dritte alsbald den Grad der Uebereinstimmung und der Abweichung derselben. Meine Mitarbeiter haben einzelne Theile, ich habe das Allgemeine der Methodik bearbeitet. Wo es nun zwischen jenen und diesem an Harmonie fehlen sollte, da trete der prüfende Lehrer hinzu, und füge zu den beiden ihm vorgelegten Ringen einen dritten, der jene verbinde.

Zweierlei Kriterien kann ich als Entscheidungsgründe zwischen obwaltenden verschiedenen Ansichten im Allgemeinen und im vorliegenden Falle im Besondern den Lesern empfehlen.

Das erste besteht darin, daß das Besondere mit dem Allgemeinen übereinstimmen muß, sich demselben also zu fügen hat, vorausgesetzt, daß das Allgemeine wahr ist. Wohnt daher den Bestimmungen und Satzungen des allgemeinen Theiles dieser Schrift überzeugende Kraft bei, so muß das Besondere, welches mit diesem Allgemeinen nicht übereinstimmen sollte, darnach gestaltet und umgeändert werden.

Das andere Kriterium oder der zweite Kanon, nach welchem über die Wahrheit oder Falschheit vorkommender Behauptungen entschieden werden kann, liegt in den hochwichtigen Worten der Schrift: „Die Wahrheit wird euch frei machen.“ Darin ist die Folgerung enthalten, daß diejenigen Ansichten, Ueberzeugungen und Sätze, welche die Abhängigkeit und Unselbstständigkeit oder gar die Knechtschaft des menschlichen Geistes herbeiführen oder verlängern könnten, geradezu und unbedingt als falsch und verderblich verworfen werden müssen. — Ein Wegweiser zur Bildung, besonders Solcher, welche die freimachende Wahrheit fortzupflanzen den Beruf haben, soll nicht zur Knechtung, sondern zur Befreiung des menschlichen Geistes beitragen.

---

*) Des hochgeachteten Recensenten dieser Schrift (in der Allgem. Schulzeitung 1840, Nro. 195 ff.) Wunsch, ich möge an den betreffenden Stellen überall meine abweichende Ansicht von der meiner Mitarbeiter aussprechen, habe ich nicht erfüllt. Ich meinte, dieses sei überflüssig, da der Wegweiser die Denkkraft und die Untersuchung der Leser überall in Anspruch nehmen wolle und — vermöge seiner Tendenz — müsse.

Diese beiden Kriterien oder dieser doppelte Kanon wird denkende Leser dieses Buches — nur solche wünscht es sich — bei der ihnen zugemutheten und hingeschobenen Aufgabe der Ausgleichung etwaiger Differenzen in dem einen und dem andern Theile sicher leiten. Ich halte es für Anmaßung eines Schriftstellers, wenn er wähnt, daß in bestrittenen Gebieten die Wahrheit ausschließlich auf seiner Seite sei, und ich verlange von jedem vorurtheilsfreien, nach Wahrheit und darum nach stets vollkommnerer Läuterung seiner Ueberzeugungen strebenden Manne, daß er die seinen Ansichten entgegengesetzten gern vernehme, und von jedem selbstständigen und nach Selbstständigkeit strebenden Geiste erwarte ich, daß er das Geschäft der Prüfung für wahr ausgegebener Sätze nicht Andern auflaste, sondern mit Muth und Vertrauen selbst übernehme, und ich lobe und preise darum diejenige Schrift, welche ihre Leser dazu veranlaßt und auffordert, weil ihr Verfasser dadurch das Vertrauen zum endlichen Siege der Wahrheit an den Tag legt, und offen und thatsächlich bekennt, daß er selbst seine Ueberzeugung nur der Wahrheit unterwerfe. — Auf diese Erklärungen und Bestimmungen lege ich so viel Werth, daß ich die Leser auffordere, sie immerdar vor Augen zu haben. — —

Die ganze Schrift ist eine theoretisch-praktische Verbreitung richtiger Einsichten, und Erhöhung praktischer Tüchtigkeit sind ihre Zwecke. Sie ist keine philosophische Schrift, aber sie huldigt philosophischen Grundgedanken, und zwar denen der empirischen Psychologie oder der Erfahrungs-Seelenlehre. Die Pädagogik ist nicht ein rein speculatives System, sondern ein Inbegriff von Gesetzen und Regeln, welche aus dem Nachdenken über die Natur des menschlichen Geistes und über die Resultate langer Erfahrung geschöpft sind. Will sie auf allgemeine Anwendung Anspruch machen, so darf sie sich nicht an ein neues, noch nicht in der Prüfung bestandenes oder noch nicht in's Leben eingedrungenes System, selbst wenn dieses wissenschaftlich das richtigste sein sollte, anschließen, sondern sie muß sich an das Ergebniß allgemein anerkannter Grundsätze halten.

Als das Ziel der Entwickelung der Unmündigen durch Unterricht betrachte ich die Selbstthätigkeit, und als das Princip der Methodik den Unterricht durch Anschauung, oder vollständiger: die Selbstthätigkeit und mit ihr verbunden die Selbstständigkeit ist das Ziel, das Mittel dazu ist die Erregung: objectiv durch Anschauliches, subjectiv durch die Lebendigkeit des Lehrers. Dadurch ist das Was und das Wie im Allgemeinen ausgesprochen. Die Schrift selbst liefert die Ausführung.

Bestimmt ist sie für strebende Jünglinge und strebende Lehrer. Darum eignet sie sich weder für solche, die ohne eigenes Nachdenken auf einem ausgetretenen Wege fortwandeln, noch für die, welche in irgend einer Zeit ihres Lebens die Aufgabe ihrer Bildung für vollkommen gelöset erachten. Vielmehr will sie von Anfang bis zu Ende die Prüfung und Forschung der Lehrer in Anspruch nehmen. Auf absolute Richtigkeit aller einzelnen Sätze kommt es daher nicht an, und die Schrift macht keinen Anspruch darauf. Ja es sollte mir leid thun, und ich würde die mir gestellte Aufgabe gar nicht gelöset haben, wenn nicht sehr Vieles in dem Buche verschiedener Ansicht und Beurtheilung anheim fiele. Ich rechne darauf, daß der Leser ein selbstständiges Urtheil gewinne, sich eigene Ansichten bilde, und darum Alles näher erwäge, nichts auf Treue und Glauben hinnehme, sondern prüfe und untersuche.

Es giebt Viele, welche meinen, man müsse den Lehrern nur Richtiges, Unbedingtes und Absolutes hingeben, und sie zur unbedingten, wenn auch zum Theil erzwungenen und sclavischen Annahme und Befolgung der aufgestellten Satzungen bestimmen. Zu diesen gehöre ich nicht. Ich kann mir keine wahre, selbsteigene, d. h. zu eigen gewordene Bildung denken ohne Untersuchung und Prüfung, ohne Selbstdenken und Anstrengung. Darum dürfen dem werdenden Lehrer die verschiedenen Ansichten, welche über bestimmte Gegenstände obwalten, nicht vorenthalten werden. Der mündliche Unterricht hat in dieser Beziehung unendliche Vorzüge vor dem schriftlichen. Denn jener kann sich nach der Individualität der Schüler richten und sie zur Auffindung der verschiedenen Ansichten veranlassen. Aber auch eine Schrift, welche der wahren Lehrerbildung zu dienen bestimmt ist, kann und soll in dieser Beziehung Einiges leisten. Ich habe mir dabei enge Gränzen gesetzt. Ich glaubte auf die Meinung (obgleich ich sie für ein Vorurtheil halte) Rücksicht nehmen zu müssen, daß man sich selbst in Betreff der Theorie der Lehrerbildung, der Methodik ꝛc. nicht von dem (scheinbar) Festliegenden weit entfernen dürfe. Von derselben abweichende Ansichten haben mir einige Hindeutungen auf die Verschiedenheit der Meinungen, auf zweifelhafte und bezweifelte Ansichten dictirt. Ich würde weiter gegangen sein, hätte ich nicht geglaubt, mir selbst Fesseln anlegen zu müssen. Denn die Erregung der Selbstthätigkeit halte ich, wie im Schüler so im Lehrer, für den Triumph seiner formalen Entwickelung und Bildung.

Gegen das Vor- und Nachsprechen, gegen die traurige Herrschaft der Autorität in Sachen der Bildung möchte ich mitwirken. Das Reich dieser Herrschaft ist größer, als man, selbst mit Phantasie begabt, ver-

muthen sollte. Dictirt man nicht noch, selbst in Schullehrer-Seminarien, die Weisheit? Läßt man sie nirgends mehr auswendig lernen? Besteht bei vielen Lehrern nicht jetzt noch das Wesen ihrer Lehrform in dogmatischem Vortrage, und die scheinbare Thätigkeit der Lernenden — zum Lehren zu Befähigenden — eigentlich in geistiger Passivität? — Das aber ist eine Schmach für jede gesunde Methodik. — — —

Geht einer meiner Wünsche in Erfüllung, so mißbraucht man die vorliegende Schrift nicht in solcher Weise. Findet sie, was ich hoffe, in Lehrer-Seminarien Eingang, so gebe sie geistigen Lehrern und nach Selbstbildung strebenden, für die Wahrheit begeisterten, darum edlen jungen Männern Gelegenheit, das tiefste geistige Bedürfniß Strebender: Entwickelung der Selbstthätigkeit, zu befriedigen. Welcher Genuß ist größer für Lehrende und Lernende?! Darum nehmet nichts von dem, was in dieser Schrift vorkommt, auf Treu' und Glauben an, untersuchet Alles, kritisiret und polemisirt, berichtiget das Unrichtige — es sollte mir, wie gesagt, leid thun, wenn nichts Unrichtiges in ihr enthalten wäre — und bildet euch selbstthätig weiter aus! Dazu mitzuwirken, darin suche ich meinen Lohn und meine Ehre.

Das Uebrige sagt das Buch selbst. Es ist nichts Vollkommenes, kann nichts Vollkommenes sein und wird nicht dafür ausgegeben. Auch ihre Verfasser sind noch im Lernen begriffen, wollen noch lernen. Nur zur Fortführung der allen strebenden Lehrern gemeinschaftlichen Sache hoffen sie mitgewirkt zu haben. Sie huldigen dem System der Fortschritte.

Berlin, im December 1834.

Aus der

Vorrede zur zweiten Auflage.

Das Buch ist schlecht — muß ich selbst sagen, wenn ich es mit dem vergleiche, was es sein könnte. Der Schullehrer ist ein geplagter, ein beengter Mann. Bedenke man nur das Eine: er ist an die Stunde, an die Minute gebunden. „Dem Glücklichen schlägt keine Stunde." Da kann von Genie, Genialität und andern hohen Dingen nicht die Rede sein. Ein Verein von Umständen, von welchen jeder für sich allein hinreichend ist, eines Menschen Strebkraft zu schwächen, fesselt ihn an die Erde. Darum haben seine Arbeiten auch einen Erdgeschmack. Es ist kein Wunder.

O ich wollte auch anders schreiben, wenn ich immer die besten Stunden meines Daseins der stillen Meditation und Conception widmen könnte; wollte mich mehr und mehr zu höheren Ansichten erheben, wenn ich meine Aufsätze auf dem Milleschauer in Böhmen — auch keines der letzten Zeichen Seiner Größe und Güte — zu schreiben hätte, wo man zu Gedanken und Darstellungen bestimmt werden könnte, wie sie in der Genesis und in den Reden unsers Meisters vorkommen; wollte mich von Angelerntem, Abgestorbenem, Todtem, schlechten Vorurtheilen und abergläubischem Wahn mehr befreien, wenn mich nicht gleich Andern das Schicksal träfe, welches auf dem Stande der Volksschullehrer lastet. Was Göthe von Tiedge sagt, gilt von jedem von uns: „er würde bessere Gedanken haben, wenn es ihm besser ginge." Ich wundere mich nur, daß es noch so geht, wie es geht, daß doch hin und wieder noch frisches Blut vorhanden. Ich klage nicht um meinetwillen, ich klage gar nicht; ich deute auf Verhältnisse hin, welche Vieles erklären. Ich selbst

bin einer der wenigen Glücklichen, die des Sonntags ein Glas Wein auf dem Tische haben können — „und wohl dem hochbeglückten Haus, wo das ist kleine Gabe.“ Setzet den Lehrern der Jugend des Volks eine reichlichere Nahrung auf den Tisch, frisches Fleisch zu Mittag und des Sonntags ein Huhn in den Topf oder einen Braten mit Backobst*), und für ihn und sein Weib und, wenn der Amtsbruder zuspricht, einen Labe-, Freuden- und Ehrentrunk — und ihr werdet sehen, nicht bloß die Lehrer gedeihen besser, indem ihr Recht und Gerechtigkeit übet und altes Unrecht sühnet: sondern auch die Erziehung und die Lehre gedeihen besser; und wenn dann die Lehrer reden und schreiben, so haben sie bessere, frischere Gedanken. Jetzt erliegt der Geist, bei weitem der meisten, unter der Last, die auf ihnen ruht. Sechsundzwanzig öffentliche Unterrichtsstunden die Woche, es ist ein Maximum für jede Manneskraft, wenn sie mehr als fünfundzwanzig Jahre vorhalten soll. Bei den Gymnasiallehrern gilt Solches als Grundsatz, bei ihnen, die mehr herangewachsene Knaben oder Jünglinge lehren, die alle auf demselben Klassen-Standpunkte stehen. Darum sind sechsundzwanzig Unterrichtsstunden bei einem Volksschullehrer, der in der Regel 60, 80, 100, 150 und mehr Kinder von verschiedenem Alter unterrichten und erziehen soll, gewiß ein Maximum des Maximums. Aber man frage nach, wer von ihnen mit der Zahl 26 davonkommt! Sind derselben nicht in der Regel 36, 40 und mehr? Ruft nicht der Abend, wo jeder glückliche Handwerksmann feiert, sie in die Abendschule, der Sonntag in die Sonntagsschule? Und wer ist nicht genöthigt, um des lieben Brotes willen Privatstunden zu suchen! Und wie werden diese bezahlt, wenn man diese Löhnung mit dem Honorar für Tanzmeister vergleicht? Was Wunder, daß sie frühzeitig verknöchern und versteinern und daß man ihnen bis zum heutigen Tage „den Schulmeister ansieht“. Und die sich sträuben gegen dieses grausame Geschick, wie keuchen sie der kurzen, glücklichen Ferienzeit entgegen, damit es ihnen einmal werde wie andern Sterblichen, damit sie einmal die Stunden des Tages nicht zu zählen brauchen und vergessen können, ob es Montag oder Dienstag ist. Wie eilen sie — die Glücklicheren unter ihnen, die sich das Gefühl der Jugendfrische und die Erinnerung daran erhalten, und ein Reisegeld haben ersparen können — am ersten Tage der Ferien über das Weichbild ihres Wohnortes hinaus,

*) In den sächsischen Fürstenschulen kommt Solches an Festtagen auf den Tisch, „damit“ — wie einer der kurfürstlichen Stifter sich ausdrückt — „es fürstlich hergehe“. Von dem Tische der meisten Schullehrer gilt dieß noch bis zum heutigen Tage: es geht — wenn sie es haben — fürstlich bei ihnen her.

um „von allem Wissensqualm entladen sich im Thau des Himmels frisch zu baden", um durch Fußtouren die Beine zu stärken und dadurch den Kopf, damit sie mit einiger Erfrischung — wieder da anfangen können, wo sie aufgehört.

Die Natur des Lehr- und Erziehungsgeschäfts ist gewiß nur sehr Wenigen bekannt. Unmöglich würde man sonst die Lehrer in den Zuständen belassen, in welchen sie sich befinden. Man sollte zwar meinen, man brauche nur auf die Beschaffenheit der Kinder und auf eine Zahl von 50 hinzuweisen, um es begreiflich zu machen, was es heiße, sie zu unterweisen und zu bilden. Wohl, Viele gedenken dessen mit einem horror; aber sie gehen daran vorüber, bemitleiden höchstens auf Augenblicke den unglücklichen Mann, wenn sie ihn nicht gar als einen Solchen verachten, der sich habe bestimmen lassen, zeitlebens mit Kindern und Kindereien zu versiren. Welchem Schicksale viele der strebenden Jünglinge, die sich, in der Regel von edlem Eifer beseelt, dem Amte des Schullehrers widmen, entgegen gehen: sie wissen es nicht. Aber sie fühlen es nach gerade — wenn es zu spät ist zum Umkehren. Dieses Gefühl sollte man nicht über sie kommen lassen, um der Gerechtigkeit, um der Humanität, um der lieben Jugend willen.*)

So ist denn auch dieses Buch geworden, wie es geworden. Ich kenne seine Schwächen, aber ich war unfähig, sie zu bannen. Darum ist es gewiß kein leeres Wort, wenn ich sage, daß ich mich freuen werde, wenn ein Anderer mehr leistet. Aber zugleich fordert es die Auf-

*) Sollte es wohl möglich, menschenmöglich, oder gar wirklich sein, daß ein einflußreicher Schulleiter dem Magistrate einer Stadt auf das Verlangen, ihm einen tüchtigen Lehrer vorzuschlagen und auf die Versicherung, daß das Gehalt zwar vorerst nur 200 Thlr. betrage, aber nächstens aus disponibel werdenden Fonds erhöht werden solle, geantwortet: es bedürfe der Erhöhung nicht, Er könne ihnen bei einem Gehalt von 180 Thlr. die tüchtigsten Subjecte (Subjecte!) nennen?! — Ueber die Pyrenäen töne das neulich für die Geistlichkeit von der Königin von Spanien gesprochene Wort herüber: „Armuth und Dürftigkeit würdigen herab und machen verächtlich." Auch die Schule ist eine streitende. Die für sie arbeiten, müssen so lange kämpfen, bis sie siegt, und man muß so lange rufen, bis man uns hört. Ich würde mich verachten, wenn ich nicht für die Interessen meines Standes mitkämpfte, für die großen Interessen der öffentlichen Erziehung, deren Gedeihen, außer Anderem, was wir besitzen, geknüpft ist an dieselben Bedingungen, von welchen v. Münchhausen das Wohl der Georgia Augusta ableitete:

„Honos et praemium",

Ehre und Belohnung der Lehrer.

richtigkeit, zu gestehen, daß ich meine, es werde doch das Seinige leisten — anregen zum Nachdenken — über Schlendrianismus und Mechanismus erheben — für die große Sache der Jugendbildung befeuern — auch manches Neue vorführen. Manches Neue? Ach nein, nichts, was nicht irgendwo und wann von irgend einem Sterblichen, wenigstens in Andeutungen, gesagt worden. So hoch geht unsere Selbstschätzung nicht. Aber so weit, daß wir meinen: manches Neue für die Mehrzahl der Lehrer und Leser *); so weit, daß wir glauben hoffen zu dürfen: der Wegweiser werde manchen ganz geistlosen Büchern, die direkt für Lehrer, zur Förderung ihrer Bildung, geschrieben sind und etwa noch geschrieben werden sollten, den Weg verrennen. Aber es wird schwer halten. Denn die Geistlosigkeit erbt sich fort wie eine Krankheit. Man sehe in die Schriften hinein, die noch neuerdings in der Tendenz des Wegweisers erschienen sind, und urtheile! Also spreche ich, nicht um anzuklagen, sondern weil es so ist und weil es ein Uebel ist. Ich klage gar nicht an, noch weniger werfe ich einen Stein auf meine Gefährten. „Sie würden ja bessere Gedanken haben, wenn es ihnen besser ginge." —

Zum zweiten Male wird das Schiff vom Stapel gelassen. Es ist ein Frachtschiff. Die erste Reise dauerte drei Jahre. Ein Schiff, welches sich so lange auf der See hält, bleibt von Stürmen und Anfällen nicht verschont. Der heftigste, den es erfahren, blies aus der Gegend, wo die Mosel mit dem Rhein sich vermählt. Der Feind witterte Korsarenfracht. (Siehe weiter unten im Texte.) Dann erblickte er in der Tendenz des Wegweisers einen Angriff auf die Religion — was er so Religion nennt. Aber wie wäre darüber zu streiten? Das Schiff segelt einem Hafen zu: der Humanität. **) Sie will es ausbreiten und mehren, wo es den Anker auswirft. Sie ist das Panier, zu dem es geschworen, sie ist sein

*) „Geistlose Philologen des Alterthums haben diese Interpretationsmanier, jeden spätern Schriftsteller aus allen früheren zusammenzulesen, bis zum Ekel weit getrieben. — Sie denken sich jedes Werk mechanisch aus seinen äußern Einflüssen zusammengesetzt und entstanden."

Hoffmeister in s. Schiller, I. S. 86.

**) Das schöne Wort „Humanität" wird, wie fast alle Wörter hoher Bedeutung, unter uns in so verschiedenem Sinne genommen, daß es nothwendig scheinen möchte, sich gegen Mißverstand zu schützen. Ich sage daher kurz:

1) Humanität = Gerechtigkeit. Gott bewahre mich, der Humanität, welche bei der Erziehung der Jugend Ernst und Strenge, die in sehr vielen Fällen allein die wahre Humanität ausmachen, verwirft, das Wort zu reden.

2) Humanität = Bewußtsein, daß das Innerste, das Substantielle der Menschheit, göttlicher Natur ist. Kurz: Humanität = Christenthum.

objectives Princip. Und sein subjectives: Entwickelung des Individuums von innen heraus. Darum ist es wahr: es bekämpft im Princip die Religion, welche mit diesen Principien sich nicht verträgt. Aber heißt das „die Wurzel des religiösen Lebens überhaupt vernichten.“? *) Die neuere Richtung der Erziehung und des Unterrichts bekämpft die Passivität, bekämpft das mechanische Lernen, bekämpft den Tod. Sie will nicht, was man lernen nennt; sie geht darauf aus, daß der junge Mensch erlebe, was er zu lernen hat. Denn das Erlebte hat man gelernt — für ewig. Das Christenthum wird auch nicht gelehrt, sondern gelebt. Das ist der tiefe, umfassende Inhalt und Begriff des Princips der Anschaulichkeit des Unterrichts. Wir stehen erst an dem Anfange seiner Ausführung. Ganz durchgeführt, wird es jedweden Unterricht umgestalten. Erleben, nicht erlernen, wenigstens unmittelbar, selbstthätig, theilnehmend erlernen. Solches will die Zeit, die Gegenwart ist, die lebendige Zeit, jeder Zeitgenosse, der an ihrer Entwickelung mitarbeitet. Ohne Uebertreibung oder Paradoxie kann man sagen, daß sich die verschiedenen Bestrebungen unserer Zeit auf die Grundthätigkeit des unmittelbaren Erlebenwollens zurückführen lassen. Daher in der Religion die Verwerfung des abstracten Rationalismus, die erneuerte Anschließung an die concrete Erscheinung des Erlösers und die Anerkennung der Wichtigkeit des subjectiven Werthes des Religionslehrers; daher auf dem Gebiete des Staatslebens die Richtigkeit des Regierens durch Befehle und Gesetze, welche in dem Leben der Nation keine Wurzel haben, die Forderung einer Theilnahme derselben an der Gesetzgebung, wie die Verwerfung einer entlehnten, speculativ ersonnenen, nicht an die Bedürfnisse und die historische Gestaltung des Volkslebens sich anschließenden Constitution; daher in der Wissenschaft die Anerkennung des Hohlen und Nichtigen der puren Abstraction; daher auf dem Gebiete der Schule das Verwerfen alles Regelwerks, dessen Entstehung der Schüler nicht aus einzelnen Fällen erkennt; daher die vielen, wenn auch zum Theil mißlingenden Versuche, dem Studium des Allgemeinen, z. B. der Grammatik, concrete Grundlagen zu geben (Hamilton und Ja-

*) Obiges „— — —“ war die Behauptung des ungenannten Kritikers. In solchen Fällen ist die Verborgenheit jedes Mal ein Unrecht. Denn wenn ein Lamennais während der ersten Phase seiner Geistesentwickelung sagt: „Sobald man die Autorität der Kirche hinwegnimmt und in ihr nicht mehr den unfehlbaren Richter über die Lehre sieht, bleibt von Religion keine Spur übrig“, so weiß Jedermann, in welche Kategorie dieser Ausspruch gehört. Darum hätte sich der Recensent nennen sollen. Es war nicht genug, daß er in der Zeitschrift für katholische Theologie und Philosophie auftrat.

cotot); daher die immer weiter sich verbreitende Ueberzeugung von der Richtigkeit der Buchstaben-Philologie, an der Stelle eines lebendigen Sprach- und Sachunterrichts; kurz daher alle Bewegung in der Wissenschaft, in der Religion, in dem Leben, in der Schule. Das Lebens- oder Erlebungsprincip wird Unterrichtsprincip. Es besteht darin, daß der Schüler veranlaßt wird, alle unmittelbaren Vorstellungen, als Fundament und Material alles gemachten oder begriffmäßigen Erkennens, zu erfassen. Anschauungen lassen sich bekanntlich *) nicht mittheilen wie Begriffe. Das Wesen des wahren Unterrichts besteht also nicht in Mittheilung, sondern in der activen Bestimmung des Schülers zu Anschauungen, zu selbstthätiger Ergreifung der Urwahrheiten. Die Witterung, die jener Feind von dieser Tendenz des Wegweisers hatte, spornte ihn zu dem groben Angriff. Er hatte Recht — von seinem Standpunkte aus. Unser Princip duldet keine Religion des passiven Glaubens, keine Religion todter Worte oder Formeln, keine Religion der bloßen Zerknirschung und äußeren Versöhnung — denn es verlangt ein ewiges Werden und Streben, innere Entwickelung durch den Gebrauch der von Gott verliehenen Kraft, Schaffen des Guten in Liebe zu Gott und Menschen, geistiges Wirken, so lange es Tag ist — es ist eins mit der Religion des Fortschrittes in jeglicher Beziehung **) — Humanisirung der ganzen Welt, bis zu den Juden hinab. Auch sie sind Menschen, haben ihre unverlierbaren Menschenrechte und werden auch die bürgerlichen Rechte erlangen, trotz der Decrete der sächsischen Kammern. ***) Das ist, wie ich hoffe, klar genug gesprochen.

Nun muß ich mir die Freiheit nehmen, über das Ganze und über Einzelnes noch Einiges zu sagen.

Zuerst noch einmal, daß ich der leb- und farblosen Richtung vieler Lehrer entgegen wirken wollte. Die Literatur ist ein Spiegel des Lebens; sie sollte die Blüthe desselben sein. Nun betrachte man die Mehrzahl der Schriften von Lehrern und für Lehrer! Wird einem das Herz da-

*) Wissenschaftlich hat dieß in vorzüglicher Weise nachgewiesen Bolzano in seiner Wissenschaftslehre. I. Band. §. 72. Sulzbach 1837.

**) „Weil nichts vollkommen ist, was besteht, so ist das höchste Darstellbare der Fortschritt."

Dahlmann, die Politik, I. B., S. 9. Göttingen 1835.

***) Lieset man diese und gedenkt dabei der Zustände, unter welchen die Juden, z. B. in der „Judenstadt" in Prag, erliegen, so begreift man H. Heine's Wort: „Das Judenthum ist keine Religion, sondern ein Unglück."

bei warm und dick? fühlt man sich gestärkt durch Gedanken, belebt für die höhern Dinge? Tritt einem ursprüngliches Leben, eigenthümliche Denkart, energisches Streben entgegen? *) Haben sie die Meinungen, die sie vortragen, in Gesinnungen verwandelt, prägen sie die Gesinnungen in Thaten aus und gehen ihre Ansichten aus Thaten hervor? Ach, meistens kalter, geistloser Buchstabenkram, lebloses Regelwerk, Fortpflanzung der Geistesknechtschaft — und ein Styl, daß es kein Wunder ist, daß die Menschen, die im Leben stehen und wirklich leben und die frischen Blüthen einer bewegten, aus andern Quellen herrührenden Literatur genießen, den Schullehrer für einen lebendig todten Gliedermann halten, verdammt zum Gebrauch und Genuß ganz ungenießbarer Producte. Wie fängst du es nur an, habe ich mich oft gefragt, die Genossen deines Lebensberufes zu wecken, zu bewegen, zu erregen? Ich habe es oft nicht gewußt. Die magistrale Form durfte auch nicht ganz verloren gehen, und ich selbst leide natürlich an den Fehlern des ganzen Standes. Auch ich habe nicht freie Tage, sondern nur Fragmente von Tagen. Daher schreibe ich auch nur Fragmente. Meine Collegen haben nur Zeit genug, um Artikel zu lesen. Aber ich hätte gern lebendige Artikel geliefert. Hier und da habe ich in den Text und unter den Text eine Anmerkung geschrieben, die als Denkferment für einen Tag oder ein paar wirken kann. Der Mensch irrt; „er irrt, so lange er strebt." Aber das Streben selbst sollte man doch bei Keinem vermissen. Nur strebend ist menschlich-geistiges Leben möglich. Ich habe oft an Lessing gedacht: „Wenn Gott in seiner Rechten alle Wahrheit, und in seiner Linken den einzigen, immer regen Trieb nach Wahrheit, obschon mit dem Zusatze, mich immer und ewig zu irren, verschlossen hielte, und spräche zu mir: Wähle! ich fiele ihm mit Demuth in seine Linke und sagte: Vater, gieb! die reine Wahrheit ist ja doch für dich allein!" Es ist ein kühnes Wort, aber kein unbescheidenes; vielmehr geht

*) „Die Eigenthümlichkeit des Wegweisers besteht in nichts Anderem, als darin daß derselbe ganz darauf berechnet ist, den Lehrer zu eigenem Denken über sein Thun und Treiben in der Schule zu veranlassen, ihm zu wahrer Selbstständigkeit in seinem Fache zu verhelfen und ihn zu der allein Segen bringenden Selbstthätigkeit in seinem Wirken zu befähigen. Es ist hier der Ort nicht, zu untersuchen, welche theils allgemeine, theils specielle Ursachen die Schuld tragen, daß diese Forderung des Selbstdenkens und selbstständigen Wirkens im Ganzen noch so selten erfüllt wird; die Thatsache jedoch steht leider fest genug, und — so leuchtet von selbst ein, wie wichtig und unerlaßlich es ist u. s. w."

Kirchenrath Lorberg, in der Allg. Schulz. 1840, Nro. 195.

erklären; die kalte wissenschaftliche Liebe wird sich in heiße Liebe verwandeln; man wird nicht bloß einmal sagen, was man für das Rechte hält, und dann schweigen („dixi et — salvavi animam"), sondern man wird so lange reden, bis man gehört wird; die Gelehrten werden nicht bloß für ihr Wissen leben, sondern auch für ihren Glauben, das Gewissen höher achten als das Wissen und sittliche Unbescholtenheit für die erste Bedingung aller bildenden Einwirkung auf Jünglinge und die ganze Nation; es wird wieder Männer geben, welche nicht zu Allem, was ihnen angesonnen wird, Ja sagen, sondern welche, wo Pflicht, Gewissen und Ehre es verlangen, sollte man ihnen auch mit Verfolgung lohnen, Nein sagen; Summa: das Leben wird gewinnen und mit ihm die Lehre. Erkennt man dann, daß auch dieses Buch ein Kleines dazu beigetragen, so ist seine Mission erfüllt und freudig räumt es dem Besseren den Platz. Möchte Solches schon morgen der Fall sein!

Berlin, Ende 1837.

A. D.

Erſter Theil.

Das Allgemeine.

Das Allgemeine.

I.

Die Bestimmung und Aufgabe des Menschen- und Lehrerlebens.

Gott, der Herr, setzte den Menschen auf die Erde, damit er seine Bestimmung erfülle. Wie nichts in der ganzen, unendlichen Schöpfung ohne Zweck, Ziel oder Bestimmung da steht; so hat auch der Schöpfer des Menschen ihm selbst ein höchstes Ziel gestellt, damit er durch Erfüllung seiner irdischen Bestimmung dasselbe erreiche. Wenn die bewußt- und willenlosen Werke und Geschöpfe der Hand Gottes: Sonne, Mond und Sterne, die Elemente mit den Steinen und Pflanzen ꝛc., ihre Bestimmung niemals verfehlen, indem sie den Kräften und Gesetzen, die der Herr der Natur in sie hineinlegte, in blinder, absoluter Nothwendigkeit gehorchen; wenn die Thiere unter der unumschränkten Herrschaft des Instinktes gleichfalls mit untrüglicher Sicherheit dem Willen des Schöpfers gemäß leben, weil sie auch unter dem Gesetze der Naturnothwendigkeit stehen; so kann dagegen der seiner selbst bewußte, sich mit Willkür oder mit freiem Entschluß bestimmende Mensch seine Bestimmung zum Theil oder auch gänzlich verfehlen. Er steht nicht unter dem blinden, keine Wahl und Freiheit zulassenden Gesetze der äußeren Nothwendigkeit, sondern unter dem Gesetze der innern Freiheit. Nicht instinktartig wird er dem eigentlichen Ziele seines Lebens zugeführt; nur mit klarem, hellem, besonnenem Bewußtsein ist es zu erreichen. Gesetzt, bleibend gesetzt ist es ihm von dem Schöpfer selbst; aber der blinde Instinkt nennt es ihm nicht mit zweifelloser Gewißheit und zeigt ihm nicht den Weg und die Richtung zu demselben. Ohne klares Selbstbewußtsein, ohne geistige Untersuchung und Prüfung kennt er weder das Ziel, noch die Bahn, die zu demselben hinführt, noch die Mittel, die er zu wählen hat, um dasselbe mit Sicherheit zu erreichen.

Daher ist es von jeher die ernste Aufgabe der tiefsten Denker und Fortbildner des Menschengeschlechts gewesen, das Ziel oder die Bestimmung des Menschenlebens mit Untrüglichkeit zu bestimmen. Es ist dies ein Gegenstand von der unermeßlichsten Wichtigkeit. Irren wir in der Auffassung unserer Bestimmung, so verfehlen wir die Aufgabe unsers Lebens, und wir werden nicht, was wir werden sollen. Es ist ein grauenhafter, schrecklicher Gedanke, umsonst oder vergebens gelebt zu haben, erschaffen gewesen zu sein zu einer erhabenen, großen, unendlichen Bestimmung, begabt mit Anlagen und Kräften, die über alles Glänzende und Herrliche der irdischen Welt hinaus gehen — vergebens und umsonst!

Begierig fragen wir daher nach der Bestimmung des Menschenlebens und nach der Aufgabe, die daraus jedem einzelnen Menschen erwächst. Denn da der Mensch nicht nach blindwaltenden Gesetzen, in dumpfem, unbewußtem Hinleben seine Bestimmung zu erreichen vermag, so muß er dieselbe mit Klarheit des Geistes erkennen und seine ganze Kraft sein ganzes Leben hindurch daran setzen, sie zu erfüllen. Des Menschen irdisches Leben liegt im stetigen Ablaufe der Dinge, in der Zeit. Was er erstreben will, gelingt nur allmählig, nicht auf einmal und plötzlich. Aber das Ziel muß von Anfang an ihm fest vor Augen schweben, und das Streben nach demselben darf ihn nimmer verlassen. Verklärt es sich ihm im Ablaufe seines Zeitlebens auch immer mehr und mehr: dunkel erkennen oder ahnen muß er es doch von der Zeit an, wo das klare Selbstbewußtsein in ihm erwacht. Das Ziel des Lebens läßt sich nicht in einem nach Jahren zum voraus abzugränzenden Zeitraume erreichen; nur im Gange der Entwicklung des Lebens selbst.

Wir fragen daher nach dem Begriff und dem ihm entsprechenden Ausdruck, welche uns die Aufgabe des Lebens nennen.

Es giebt zwei Quellen, aus welchen der Mensch diese Erkenntniß schöpft: die Mittheilung der Erfahrung und des Nachdenkens anderer Menschen, die vor uns gelebt haben, und der eigene Geist — Ueberlieferung und Selbstdenken. Nicht ausschließlich schöpft der einzelne Mensch die Wahrheit aus einer dieser Quellen; er muß sie beide benutzen. Er muß sich umsehen nach dem Ergebniß der Geschichte im Ablaufe der Jahrtausende, und dieses Gegebene mit prüfendem Geiste untersuchen. Darum erforscht er mit Sinn und Geist den Inhalt unserer heiligen Bücher, lauscht den Aussprüchen der Weisen der Vorzeit, fragt die denkende Mitwelt, damit ihm die Aufgabe des Lebens des ganzen Menschengeschlechts und die eigene in voller Klarheit vorschweben und er zugleich die Mittel erkenne, welche ihm die Erreichung derselben verheißen. Dies ist vor Allem die große, heilige Aufgabe des für die Wahrheit begeisterten Jünglings. Nachdem er unter dem Princip der Autorität aufgewachsen, in dem Glauben und in der Ueberzeugung seiner Väter erzogen worden, tritt er in der Fülle seiner Kraft und

unbeengt durch die Sorgen und Kämpfe des Lebens mit dem alten Götterſohne Herakles auf den Scheideweg des Lebens, wo ihm die Frage nach dem Weſen ſeiner Beſtimmung aufgeht und ihn mit unendlicher, heiliger Sehnſucht ergreift. Er will den Pol ſeines Lebens kennen lernen, damit er unwandelbar nach ihm ſtrebe — den Mittelpunkt ſeines ganzen Daſeins und Wirkens. Es iſt eine erhabene, heilige Zeit, wo der Menſch ſich ſolche Fragen ſtellt; wo ihn jede wahre Antwort, die ſeiner heißen, brennenden Begierde wird, mit heiligem Feuer durchglüht, und den Entſchluß in ihm zur Reife bringt, ſein Leben daran zu ſetzen, das Ziel zu erreichen. In dem wahren, edlen, tiefen Jüngling iſt es nicht ein vorübergehender Rauſch der Begeiſteruug und des Enthuſiasmus; die Begeiſterung begleitet den tieferen Menſchen in das Leben hinein und leuchtet ihm und befeuert ihn durch die Tage und Nächte des Daſeins hindurch, damit er nur ſein Leben nicht verliere. Die Beſtimmung des Menſchen iſt eine *Aufgabe des Lebens*. Wann ſie erreicht ſei, es läßt ſich von dem Lebenden nimmer und nimmer ſagen; er erreicht ſie im Streben; das Streben, das bleibende, ewig junge, friſche Streben auf der rechten Bahn iſt die Erreichung, die Erfüllung.

Darum fragen wir nach dem Inhalte unſerer heiligen Bücher, nach den Ausſprüchen der Weiſen aller Zeiten, nach den lauteren Sprüchen unſers eignen Inneren.

Es wäre zum Verwundern, wenn der *Ausdruck* der Antwort auf die Frage, die wir uns ſtellen, zu allen Zeiten, aus dem Munde der verſchiedenſten Denker, der *eine* und *gleiche* wäre. So iſt es nicht, ſo kann es nicht ſein. Aber im *Weſentlichen*, in dem Kerne, in dem Geiſte werden ſie alle übereinſtimmen. Denn die Beſtimmung des Menſchen iſt für Alle die eine und gleiche, wie verſchieden auch der Ausdruck, die Bezeichnungsweiſe ſein möge. Verſchieden iſt und bleibt die Eigenthümlichkeit der Menſchen, verſchieden ihr Standpunkt; und darum zeigt ſich ihnen das Wahre der Dinge von verſchiedenen Seiten. Wie verſchieden daher auch die Antworten auf unſere Frage lauten mögen, in der Hauptſache ſind ſie einig und gleich.

Die *heilige Schrift* bezeichnet das Weſen der menſchlichen Beſtimmung mit den Ausdrücken: *Gottähnlichkeit*, *Gottesfurcht*, *Frömmigkeit*, *Liebe zu Gott und dem Nächſten* (Divinität). So lautet die Antwort von dem *religiöſen* Standpunkte aus. Ihre Wahrheit und Erhabenheit ſpringt in die Augen. Wie auch der Einzelne, nach ſeinem individuellen Standpunkte, nach dem Maaße ſeiner Bildung und Kultur, ſich das höchſte Weſen denken möge, es iſt und bleibt ihm das Höchſte, das *er* denken kann, alſo das erhabenſte Ideal aller ſeiner Wünſche und Beſtrebungen. Natürlich entſteht nach der Auffaſſung jener Antwort die weitere Frage nach dem Inhalte und der Bedeutung der Frömmigkeit, der Gottähnlichkeit, was ſie ſei und worin ſie

bestehe. Darum ist es gut, wenn wir auch andere Aussprüche über denselben Gegenstand vernehmen.

Philosophen und andere Männer nennen als Ziel des Menschenlebens die Vernünftigkeit — Tugend *) und Glückseligkeit — die Wahrheit oder Wahrhaftigkeit — das Wahre, Schöne, Gute — die Humanität. So lautet die Antwort aus dem philosophischen Gesichtspunkte.

Noch Andere bezeichnen als das Ziel der Vollendung die Bildung überhaupt, oder die Entwicklung aller Anlagen und Kräfte des Menschen, oder die Selbstthätigkeit. Dieses ist der formale Gesichtspunkt. Oder man verbindet das formale mit dem materialen Elemente und nennt als Bestimmung des Menschen: die Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Schönen und Guten.

Alle diese Ausdrücke sind hauptsächlich nur der Form nach verschieden; im Wesentlichen sind sie gleich. Wie dir daher der eine oder andere Ausspruch am meisten zusagen möge, auf dem Standpunkte, den du einnimmst, wähle ihn und halte ihn fest: Vernünftigkeit, Humanität, Divinität ꝛc., oder wie du willst. Vielleicht verdient der Ausdruck: Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren und Guten den Vorzug vor allen andern. Er enthält ein formales Princip: die Selbstthätigkeit, und ein materiales: das Wahre und Gute, oder das Wahre, Schöne und Gute. Die Selbstthätigkeit besagt, daß der Mensch nicht leidend und duldend, in Selbstwegwerfung und Selbstvernichtung, sondern in Thätigkeit und Anstrengung seine Bestimmung anzustreben habe; sie spricht aus, daß der Mensch den Grund seines Strebens und Handelns in sich selbst zu suchen, aus sich heraus zu nehmen, daß er sich selbst zu bestimmen habe, d. h. das Princip der freien Selbstbestimmung, die Freiheit, ist damit gesetzt. Der materiale Inhalt: das Wahre und Gute, nennt den objectiven Gehalt des Lebens. Durch das Ganze wird also der Gedanke dargestellt, daß dem Menschen durch die Ideale des Wahren und Guten für immer und ewig die Ziele des Strebens genannt seien, die er mit freier Selbstbestimmung, in reiner Liebe zu ihnen, als den höchsten Gütern der Menschheit, mit Anstrengung und Aufbietung aller seiner Kräfte zu erringen habe. Dieses ist und bleibt das eine, erhabene, ewige Ideal aller einzelnen Menschen und des ganzen Geschlechts, welches dadurch Gott, der das Wahre und Gute an sich ist, ähnlich wird. Von zwei verschiedenen Seiten läßt sich, wie eben angedeutet, die Idee der Bildung fassen;

*) „Der ethische Zweck der Erziehung läßt sich am richtigsten durch den Ausdruck „Charakterstärke der Sittlichkeit“ bezeichnen,“ Herbart. Vergl.: „Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart. Ein Ueberblick von Dr. Strümpell. Braunschweig 1843, bei Leibrock,“ S. 88. (Eine Schrift von 208 S., die das leistet, was sie verspricht.) 1¼ Thlr.

nämlich entweder als ein außer dem Menschen Befindliches, an sich Vollendetes, das er sich als Vorbild und Zielpunkt seines Strebens vorhält, oder als ein durch seine Entwicklung allmählig Werdendes. Jenes stellt die religiöse, dieses die philosophische Idee der menschlichen Bildung dar. Beide sind nicht in ihrem Wesen, nicht in ihrem Ziele, sondern in den Anfangspunkten und Richtungen verschieden. Im ersten Falle sucht man die Idee der Bildung dem einzelnen Menschen als das Vollendete vorzuführen, ihn für dasselbe zu gewinnen und ihm zu zeigen, daß er durch Anstreben an dieselbe die edelsten Keime seines Wesens entwickle; im andern Falle entwickelt man den Gedanken der persönlichen Freiheit als ein Erzeugniß des vernünftigen Geistes bis zu der Vollkommenheit, wo sie mit dem Sein des vollkommensten Wesens übereinstimmt. Dort wird das Göttliche zuerst gesetzt, der Mensch wird durch dasselbe verklärt; hier beginnt man mit dem Sittlichen und erhebt es bis zur Uebereinstimmung mit dem Göttlichen. Dort will man den Menschen von Gott aus erziehen, hier zu Gott hin. Jenes ist der religiöse Humanismus, dieses der philosophische oder anthropologische. Der erste beginnt mit der Frömmigkeit und führt zur Sittlichkeit; der zweite verklärt die Sittlichkeit zur Frömmigkeit. In ihrer Vollendung sind sie eins (identisch), die Uebereinstimmung des Glaubens und Wissens. Das Christenthum enthält die religiöse Idee der Bildung. Es ist vollendet in sich. Aber seine Auffassung ist verschieden, je nach dem Standpunkte der einzelnen Völker und Individuen. Mit der Bildung entwickelt sich die Vorstellung von seiner Vollendung immer deutlicher und erhabener; es bleibt das ewige Ziel aller lebendig strebenden Menschengeister.

Dieses Lebensziel zu erreichen, ist eine unendliche, erhabene Aufgabe. Sie ergreift und begeistert den Jüngling und den Mann, und steht über dem Horizonte des Lebens fest und unwandelbar wie der Pol des Himmels. Sie vollkommen und ganz zu lösen, es mag keinem sterblichen, endlichen Wesen, wie der Mensch ist, gelingen; aber wahr und ewig ist ihr Sinn, ihre Bedeutung. Mögen einzelne Ereignisse des wechselvollen Lebens mich für Augenblicke oder längere Zeit von der Richtung zu diesem Ziele meines Daseins verschlagen; mögen menschliche Schwächen und Verirrungen mir den Glanz dieser ewig leuchtenden Sonne verdunkeln: ich kehre, ist der Sinn für das Edle und Große nur einmal und sicher in mir erwacht, wieder zur rechten Bahn zurück, und nach Zerstreuung der Wolken leuchtet mir das ewige Gestirn wieder mit erneuertem Glanze. Fest und unwandelbar steht im Menschen, in dem die Menschheit Wurzel geschlagen und in dem das Bewußtsein seiner großen Bestimmung hell geworden, der Entschluß, sein Leben dem Dienste des Wahren und Guten zu weihen, mit aller Anstrengung, trotz aller Hindernisse und Schwierigkeiten, das für wahr Erkannte in seinem Leben zu realisiren. „Vor einer Vernunft ohne Schranken" — sagt Schiller — „ist die Richtung zugleich die Vollendung, und der Weg ist zurückgelegt,

sobald er eingeschlagen worden." Durch unausgesetztes Streben nach dem Ziele seines Lebens löset er die Aufgabe des Lebens. Sie ist ihm von seinem Schöpfer gesetzt; er setzt sie sich selbst; er macht sich die Erziehung seiner selbst zur Lebensaufgabe; das Leben ist ihm die Schule zur Erziehung für die Vollendung der Menschheit in ihm selber.

Ueber einen Gegenstand von solcher Wichtigkeit, wie der eben besprochene, fügen wir noch einige Erläuterungen und Aussprüche Anderer bei.

Das an die Spitze gestellte Erziehungs- und Bildungsprincip: Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Schönen, Guten, welches ein formal-subjectives (Selbstthätigkeit) und ein real-objectives Moment (das Wahre, Schöne, Gute) enthält, wird Manchem vielleicht wegen seiner Allgemeinheit, die jedoch nicht mit Unbestimmtheit zu verwechseln ist, nicht zusagen. Aber diese Allgemeinheit ist ein Vorzug. Die Gegner werden wissen wollen, was das Wahre, Schöne, Gute sei. Denen erwiedere ich: Das läßt sich nicht absolut, für alle ewige Zeiten, festsetzen. Es wechselt mit den Zeiten. Das Wahre, Gute, Schöne ist dem Jüngling, wenigstens zum Theil, ein Anderes als dem Greise. *) Auch das Menschengeschlecht hat eine Jugend und ein männliches Alter. Die Wahrheit ist nichts Fertiges, sondern ein Werdendes. Es giebt für Menschen nicht eine, in keiner Beziehung unveränderliche Wahrheit. Die Wahrheit ist ein Erzeugniß der Menschheit, ein Product ihres Standpunktes und ihrer Bedürfnisse. In ihrer Jugend erzeugt sie die den Bedürfnissen der Jugend entsprechende Wahrheit, die, gegen die Natur der Dinge in Mißverstand für absolut erklärt und für ewige Zeiten festgehalten, wie es die Stabilen lieben, oft von den Nachkommen nicht einmal mehr verstanden wird, daher zu einer auf bloße Autorität anzunehmenden, darum aber den Fortschritt hemmenden, die geistige Knechtschaft verewigenden „Wahrheit" hinabsinkt. Deßhalb muß ein Princip, dem die Menschheit ewig soll zustreben können, einen allgemeinen und in so fern, als es den concreten Inhalt nicht angiebt, unbestimmten Charakter an sich tragen.

Wenn Curtmann als Erziehungsprincip die „christliche Civilisation" aufstellt, so ist das gleichfalls ein allgemeines Princip, wenn auch weniger allgemein und universal als das obige. Auch es trägt den Charakter der Veränderlichkeit an sich. Denn die christliche Civilisation än-

*) So wenig wie der Mensch, so wenig vermag ein Volk oder die Menschheit zu allen Zeiten Dasselbe. Oft begreift man es kaum, daß man zu der oder der Zeit Dieses oder Jenes vermochte. Alles Irdische ist an Bedingungen geknüpft. Darum ist es auch eine so große Thorheit, von einem Manne, der Etwas geleistet hat, zu fordern, er hätte auch noch Anderes leisten sollen, und zu begehren, er hätte ein Anderer sein sollen, als er gewesen. Es ist die Frage, ob dann irgend Einer irgend Etwas geleistet hätte. Virtuose Eigenschaften und einseitige Richtungen bedingen einander.

dert sich mit den Zeiten. Unser Princip fordert von Dem, der sich zu ihm bekennt: Strebe jeder Zeit Das an, was Dir deine Ueberzeugung als das Wahre und Gute aufstellt! Darin liegt die Anerkennung der Rechte der Subjectivität. Der Mensch soll seiner eignen lautern Ueberzeugung von dem Rechten und Guten folgen. Die Ueberzeugung von dem, was das Rechte und Gute sei, darf sich ändern und ändert sich in der Regel in jedem fortschreitenden Menschen; nur die Gesinnung, das jedes Mal für wahr und gut Erkannte zu wollen, soll sich nicht ändern. Jenes Princip huldigt daher dem Gedanken eines ewigen Fortschritts der Menschheit. Ihm zufolge giebt es keinen objectiven Maaßstab, nach dessen Inhalt für alle ewigen Zeiten der Werth der Menschen gemessen werden könne. Einen solchen feststellen, ist Beschränktheit; ihn auf Individuen anwenden, Ungerechtigkeit. Statt, wie es Recht ist, die Menschen im Flusse und nach dem Charakter ihrer Zeit und ihrer Subjectivität zu beurtheilen, werden dann selbst die allertüchtigsten und darum individuellsten in ein procrustes Bett geschoben und — verworfen. Statt uns — sagt Göthe bei Eckermann von Schiller und sich selbst — zu kritisiren und zu bekritteln, sollten die Zeitgenossen sich freuen, daß sie zwei solcher Kerle, wie wir sind, gehabt haben.

Der Endzweck aller gesellschaftlichen Verbindungen der Menschen (der Staatszweck) ist nach Fichte die Cultur, d. h. „die Uebung aller Kräfte auf den Zweck der völligen Freiheit und Unabhängigkeit von Allem, was nicht wir selbst, unser eigenes Selbst ist. Diese Cultur zur Freiheit ist die einzig mögliche Bestimmung des Menschen, in sofern er ein Theil der Sinnenwelt ist; welcher höchste sinnliche Zweck aber wieder nicht Endzweck des Menschen an sich, sondern letztes Mittel zur Erreichung seines höheren geistigen Endzweckes ist, der völligen Uebereinstimmung seines Willens mit dem Gesetze der Vernunft. Alles, was Menschen thun und treiben, muß sich als Mittel für diesen letzten Endzweck in der Sinnenwelt betrachten lassen, oder es ist ein Treiben ohne Zweck, ein unvernünftiges Treiben."

„Niemand wird cultivirt, sondern Jeder hat sich selbst zu cultiviren. Alles bloß leidende Verhalten ist das gerade Gegentheil der Cultur; Bildung geschieht durch Selbstthätigkeit und zweckt auf Selbstthätigkeit ab." (Fichte.)

„Wenn dem Schüler nach einander gesagt wird: Mache dich selbst vollkommen (Leibnitz, Wolf) — jede Handlung ist gut, welche einen wahren Satz ausdrückt (Wollaston) — Tugend ist, jedes Ding nach seiner Natur betrachten (Clarke) — recht handelt, wer so handelt, daß diejenige Marime, nach welcher er in einem einzelnen Falle handelt, allgemeine Marime werden könnte (Kant) — sittlich gut handelt man, wo man, als unbetheiligter Zuschauer, mit dem so Handelnden sympathisiren würde (A. Smith) — thue, was dein moralisches Gefühl, dein Gewissen dir sagt (Hutcheson) — thue, was deine Glückseligkeit be-

fördert (J. J. Rousseau) — sei gesellig (Puffendorf) — die Tugend ist die Mitte zwischen zwei Lastern (Aristoteles) —, und es wird aus jedem dieser Principien weiter geschlossen, so zieht man gleichsam Radien von der Peripherie aus, und kommt, ihnen folgend, immer beim Centrum an. Die Vielheit der Principien corrigirt die Nachtheile, welche es haben könnte, wenn man nach Art der Dogmatiker verfahren wollte." *)

„Das eigentlich Menschliche im Menschen ist dessen Selbstthätigkeit. Alles Menschliche, Freie, Eigenthümliche geht von dieser Selbstthätigkeit aus; alles Dichten, Denken, Aufmerken, Fühlen, alle Selbstbeherrschung, das Sprechen, Handeln und alle freien Bewegungen und Geberden haben in dieser einen Kraft ihren Mittelpunkt. Die Erziehung erstreckt sich so weit und nur so weit, als diese Selbstthätigkeit; nur so weit, als diese reicht, ist der Mensch bildsam durch Andere oder durch sich selbst. Das Hauptaugenmerk des Erziehers muß also sein, die Selbstthätigkeit zu entwickeln, durch welche der Mensch später der eigene Herr, der Fortbildner seines Lebens werden kann, ihr die größte Kraft, Lebendigkeit und umfassende Ausdehnung zu verschaffen und ihr die übrigen Geistes- und Leibeskräfte zu unterwerfen. Das höchste Augenmerk der Erziehung — der subjective Grundsatz derselben — ist also die Bildung der Selbstthätigkeit.

Warum aber der subjective? Ich nehme nämlich noch einen objectiven an. Denn es fragt sich: Zu welchem Ziele soll die Selbstthätigkeit hingeführt werden? An und für sich ist sie leer. Hier ergeben sich nun aus der Organisation des menschlichen Geistes selbst die Ideen des Wahren, Guten und Schönen als Zielpunkte des menschlichen Lebens und somit als der objective Grundsatz der Erziehung. Denn die selbstthätige Erkenntniß soll zum Wahren, das selbstthätige Gemüth zum Schönen und die selbstthätige Willenskraft zum Guten hingeführt werden und später selbstständig hinstreben.

Aber wo bleibt die Religion?

Die Religion ist zum Theil Sache der Erkenntniß und gehört in so weit zur Wahrheit; zum Theil Sache der Ausübung und gehört zum Guten; größtentheils aber Sache des Gemüths, wo sie Frömmigkeit oder Religiosität heißt, und dann fällt sie mit dem Schönen in Eins zusammen." **)

Die Selbstthätigkeit des Menschen (um noch ein Wort beizufügen) gründet sich auf die seiner Natur angebornen Triebe, die erkennende Selbstthätigkeit auf den Erkenntnißtrieb, welcher die Dinge kennen will, wie sie sind, um sie zu kennen. Darum heißt er ein reiner Trieb. Des

*) Mager, deutsche Bürgerschule, Stuttgart 1840, S. 210.

**) Hoffmeister, Romeo oder Erziehung und Gemeingeist ꝛc. Essen, bei G. D. Bädeker; 3 Theile, 1831. (Ein geistvolles Werk, jetzt für einen Thaler zu haben.)

Lehrers Virtuosität besteht darin, diese Triebe zu wecken und die geweckten zu befriedigen. Jede Befriedigung eines Triebes erweckt das Gefühl der Lust, beglückt nicht bloß die Befriedigung der sinnlichen, sondern aller Triebe. Der ächte Lehrer ruft durch seine Thätigkeit, durch seine bloße Erscheinung die Triebe des Schülers und Zöglings zur Thätigkeit. Jede Aeußerung und Befriedigung derselben erhöht ihre Kraft und Lebendigkeit, steigert sie zur Stärke, macht ihre Thätigkeit zur Uebung und Gewohnheit. So entsteht allmählig die Fertigkeit der Selbstthätigkeit, durch die allein der Mensch sich über die Natur erhebt, durch die er zum Menschen wird. Mensch sein heißt: selbstthätig sein nach vernünftigen Zwecken.

Ob diese Ansichten richtig sind, hat der Leser zu prüfen. Was der Erwachsene ohne Prüfung und Untersuchung (d. h. ohne Selbstthätigkeit) annimmt, hat keinen Werth, ist, wenn ein Schatz, für ihn ein todter Schatz. Nicht durch die Prüfung entsteht die Gefahr für den Geist, sondern durch das Unterlassen derselben. Kein Mensch hat dieß mit solcher Entschiedenheit dargestellt, wie der schon mehrmals genannte Fichte.

„Um den letzten Keim der Selbstthätigkeit im Menschen zu unterdrücken, um ihn bloß passiv zu machen, lasse man seine Meinungen von fremder Autorität abhängen — ein Satz, der so wahr ist, als je der Witz der Hölle einen erfand. Wer nicht bestimmen darf, was er glauben will (d. h. was seiner Ueberzeugung gemäß ist), wird sich nie unterstehen, zu bestimmen, was er thun will; wer aber seinen Verstand frei macht, der wird in Kurzem auch seinen Willen befreien.“ *)

---

*) Gegen die oben vorgetragenen Ansichten sind seit der Erscheinung der zweiten Auflage des Wegweisers einige Gegner aufgetreten, deren Schriften wieder andere hervorgerufen haben. Wer mit dem Obigen und dem, was damit zusammenhängt, nicht übereinstimmt, prüfe sie! Es sind folgende:

1. Berichtigung der in dem Wegweiser ꝛc. ausgesprochenen Ansichten über die Bestimmung des Menschen. Von **Ludwig Emmerich**. Bonn 1841, bei Habicht. (57 S. 10 Sgr.)
2. Die Gedankenlosigkeit der Meinungen Diesterweg's und seines Defensors Kirchberg, hervorgehoben von **L. Emmerich**. Frankfurt 1843, bei Brönner. (188 S. 1 Thlr.)
3. Zeugnisse in der Sache zwischen A. Diesterweg und L. Emmerich. Zur Prüfung gegeben von **Dr. Richter**, Dr. der Theologie, Inspector der rhein. Missionsanstalt zu Barmen. Barmen 1842, bei Langewiesche. (66 S. 7½ Sgr.)
4. Der Seminardirector Diesterweg vor dem Richterstuhle seines überaus weisen Schülers, des Schullehrers Emmerich ꝛc. Vom Oberlehrer **Walde**. Bautzen 1843, bei Reichel. (64 S. 7½ Sgr.)
5. Der geschmähete Diesterweg. Eine Stimme aus dem preuß. Volksschullehrerstande gegen die Angriffe des Hrn. L. Emmerich, von **Wander**. Leipzig 1843, bei O. Wigand. (80 S. 10 Sgr.)

Durch obige Darstellung haben wir die eine und gleiche Aufgabe für Alle genannt; also auch für den Erzieher und Lehrer. Für ihn hat aber diese Aufgabe noch eine besondere Bedeutung. Er soll sich nicht nur selbst erziehen und zum Ziele der Vollendung führen; er soll auch Andere erziehen; er hat das Geschäft der Erziehung und Bildung sich zum Lebensberufe erkoren. Die Selbsterziehungsaufgabe durch das Leben hindurch gewinnt dadurch noch eine höhere Bedeutung. Er will Andere für das wahre Leben gewinnen, Andere veranlassen, das Wahre und Gute zu erstreben, in Andern die höchste Entwickelung der Anlagen und Kräfte erstreben; darum sucht er diese erhabenen Eigenschaften zuerst und zunächst sich selbst anzubilden. Er erkennt, d. h. nicht: er habe es gehört oder gelernt, oder er halte es sich wie ein äußeres Gebot oder Sollen vor, und er ermuthige sich dazu, daß er es glaube und befolge; sondern es ist ihm eine innere Wahrheit, mit seinem Sein und Leben, Denken und Wollen verwachsen, es ist sein eigenes Selbst, ohne welches er aufhören würde, als wahrer Mensch zu sein, zu denken und zu wollen, er erkennt:

1) wie Keiner einem Andern etwas geben kann, was er selbst nicht besitzt und hat, so kann auch Keiner entwickeln, erziehen und bilden, der nicht selbst entwickelt, erzogen und gebildet ist;
2) daß er in dem Maaße und in dem Grade erziehend und bildend auf Andere wirkt, mit Nothwendigkeit wirkt, als er selbst sich der Erziehung und Bildung theilhaftig, sie sich zu eigen gemacht hat;
3) daß er nur so lange wahrhaft zu erziehen und zu bilden fähig ist, als er selbst an seiner wahrhaften Erziehung und Bildung arbeitet.

Durch diese festen, mit seinem Dasein verwachsenen, sein geistiges Ich selbst ausmachenden Ueberzeugungen, die also nicht als angenommene Meinungen sich in seinem Gedächtniß vorfinden, sondern als Gesinnungen in ihm leben, verschwinden allerhand Nebel und Wahnsätze, die das Menschenleben verwirren und vernichten: die Meinung, daß der Mensch durch Worte, Redensarten *), Formeln, fremde Ansichten und Aeußeres

---

6. Nothwendige Ergänzungen der von Herrn Dr. Richter angezogenen Stellen aus des Herrn Dr. Diesterweg Schriften. Von **E. Langenberg.** Leipzig 1844, bei O. Wigand. (105 S. 20 Sgr.)

7. Das achte Gebot. Eine Beleuchtung der Zeugnisse Dr. Richter's in Barmen ꝛc. Zur Prüfung gegeben vom Oberlehrer **Walde.** Bautzen 1843, bei Reichel. (88 S. 7½ Sgr.)

*) „Die Religion war ihm" — sagt Hoffmeister von Schiller — „ein integrirender Theil seines Innern, wie es immer sein muß, wenn der Mensch in seiner Totalität nicht absterben soll, und auch sie hatte in ihm eine ganz eigenthümliche Gestalt, wie bei jedem Kernmenschen, bei dem nichts Phrase und Wort und Tradition bleiben darf."

Schiller's Leben, Geistesentwickelung und Werke im Zusammenhange. Von **Dr. Karl Hoffmeister.** Stuttgart 1842, Balz'sche

aller Art bilden und erziehen könne; — die schiefe und oberflächliche, das Wesen der Menschenbildung ganz verkehrt auffassende Ansicht, daß man durch einseitige Ausbildung, etwa der bloßen Erkenntniß oder der praktischen Fertigkeiten, vielseitig und tief belebend auf Andere zu wirken vermöge; — der Wahn, daß das Bildungsgeschäft an sich selbst mit den Jugendjahren oder mit irgend einem Lebensabschnitte seine Endschaft und seine Vollendung erreiche. Der wahrhafte Erzieher weiß es aus eigener, innerster Erfahrung an sich selbst und an Anderen, daß man mehr leistet durch das, was man ist, als durch das, was man weiß, auch eigentlich allein durch *dasjenige* Wissen etwas erwirkt, was zu unserm Selbst geworden ist, unser geistiges, freies Eigenthum, von dem man eben so gut sagen kann, daß es uns besitze, als daß wir es besitzen, oder noch besser: von dessen Besitzthum oder Haben gar nicht gesprochen werden kann, weil wir nie ohne dasselbe sind, uns desselben gar nicht entäußern, dasselbe auch gar niemals verleugnen können, darum immer und überall durch dasselbe wirken, weil wir in demselben sind. Wo möglich in noch höherem Grade gilt dies von der Ausbildung des Herzens und des Willens. Gefühle erregen und entwickeln, lieb und theuer und zu geistigem Eigenthum machen, den Entschluß zu Bestrebungen und Thaten erwecken und den Charakter bilden, kann nur Der, welcher diese geistigen Güter in sich zum Leben und zur Herrschaft gebracht oder realisirt hat; kein Anderer. Der Geist theilt sich dem Geiste mit; die lebendige religiöse Gesinnung in dem Einen weckt sie in dem Andern; das Streben des Erziehers ruft ein Aehnliches in dem Zögling hervor; das Wort ist nur gut und kräftig, wenn es von dem Sein Zeugniß giebt. Darum gelten die Vorschriften für den Erzieher: sei selbst erzogen im umfassenden Sinne des Wortes, und dann bist du nothwendig ein Erzieher im wahren Sinne des Wortes; strebe nach Bildung, auch dann, wenn du an der Bildung Anderer arbeitest, außerhalb und innerhalb dieses Wirkens; die Schule sei für dich selbst eine Schule; das ganze Leben, jedes Verhältniß, jede Lage sei eine Veranlassung zu deiner eigenen Erziehung und Bildung. Und wenn du mit Engelszungen redetest und alle Weisheit und alle Erkenntniß dir zu Theil geworden wäre, und du strebtest nicht nach der Vollendung, also nicht, zufolge unserer Feststellung, nach immer freierer Thätigkeit im Dienste des Wahren und Guten: du wärest ein tönendes Erz und eine klingende Schelle, aber nimmermehr würdest du zu Denen gehören, durch welche „die Menschheit sich fortpflanzt".

Daraus folgt, daß der Erzieher und Lehrer die allerstärksten Antriebe zur wahren Kultur in sich und in seinem Berufe finden muß; daß

Buchhandlung. (Th. V. S. 410.) — Mit einem Worte ein Meisterwerk! nun, da es einmal da ist, jedem Schiller-Verehrer — und welcher Deutsche verehrte ihn nicht? — unentbehrlich. (5 Thlr. 17½ Sgr.)

es für ihn doppelt und dreifach heilige Pflicht ist, seine Selbsterziehung sich zur lebenslangen Aufgabe zu machen. Höhere Antriebe dazu als die bereits genannten giebt es in der That nicht. Zur Selbstbildung soll den Menschen die reine Liebe zur Bildung anfeuern. Wie das Gute an und für sich letzter Zweck (Endzweck) ist, so will auch die wahre Bildung um ihrer selbst willen erstrebt sein. Glaube nur Keiner, daß er sie im schnöden Dienste der Welt, oder wenn er überhaupt nur darauf ausgeht, sie ausschließlich um anderer Zwecke willen zu suchen, wenn er sie also zu einem bloßen Mittel herabwürdigt: daß er sie alsdann finde und zum Eigenthum gewinne. Die Wahrheit zeigt sich nur Dem, der reinen, lauteren Herzens ist und von reiner Begeisterung für sie erglühet. Wer sie nicht um ihrer selbst willen suchet, findet sie nicht. Der durch und durch wahre oder nach Wahrhaftigkeit strebende Mensch kennt kein seligeres Geschäft, als der Wahrheit im weitesten Sinne des Wortes nachzustreben, um, so viel es einem Menschen nur vergönnt ist, die reine Wahrheit, die ganze Wahrheit, nichts als die Wahrheit kennen zu lernen, und sich der erkannten in reinem Dienste zu weihen. Wer so gesinnt ist, dem öffnet sie ihre Thore; wer sie aber nur als milchgebende Kuh zu benutzen die Absicht hat, der muß sich, statt des reinen, lauteren Goldes, mit Blechpfennigen begnügen.

Also steht es mit der Kultur und mit der Bildung. Diese hohen Dinge wollen um ihrer selbst willen erstrebt sein. Wer es thut, dem fällt alles Andere zu. Denn wahre Bildung ist mit dem Reiche Gottes zu vergleichen, ist selbst das irdische Reich Gottes. Daher bedarf es auch für den wahren Freund der Wahrheit und Bildung gar keines Zuspruches, dem Streben nach immer höherer Bildung seine Kräfte zu weihen. Es ist sein Trank und seine Speise.

Aber dennoch ist es erlaubt und wohlgethan, sowohl wegen der menschlichen Schwäche überhaupt, als auch wegen der dem reinen Streben nach dem Wahren und Guten entgegenstehenden Hindernisse und Schwierigkeiten, auch noch, außer den höchsten Gründen, andere Antriebe und Beweggründe, in edler Anstrengung nimmer zu ermüden, namhaft zu machen und aufzuzählen. Wir reden zu Lehrern und Solchen, die es werden wollen, zu begeisterungsfähigen deutschen Jünglingen; sie werden gewiß dem Folgenden beistimmen.

Zur Tüchtigmachung und zum Streben nach höherer Vollendung in der Menschen- und Lehrerbildung treibt uns:

1) die Pflicht an, die wir als Bürger des Staates übernommen haben oder übernehmen wollen.

Der Staat begründet die Lehrstellen um der Lehre, nicht um der Lehrer willen. Wer ein solches Amt begehrt, muß sich selbst als Mittel zur Erreichung des Zweckes des Amtes, das er sucht, betrachten, und vor Allem liegt es ihm ob, sich den Grad der Bildung anzueignen, den

das Amt in Anſpruch nimmt, und fort und fort ſich zu höheren Leiſtungen zu befähigen. Wer es nicht alſo macht, wird mit Recht als ein Miethling betrachtet, der das Amt ſucht und beſitzt, damit es ihm diene. Wer ſich daher nicht gegen den Staat, d. h. gegen die Gemeinſchaft im Leben, ſpeciell gegen die einzelne Stadt oder Gemeinde, wo er angeſtellt iſt oder wird, gegen die Eltern, die ihm ihre Kinder anvertrauen, und gegen die Kinder auf die gröbſte, ſtrafbarſte und unverzeihlichſte Weiſe vergehen will, der hat ſein Lehramt mit der höchſten Treue und Gewiſſenhaftigkeit zu verwalten und an ſich ſelbſt, als dem erſten Stücke und Faktor einer guten Erziehung und eines fruchtbaren Unterrichts, mit wahrer Unermüdlichkeit zu arbeiten. Dazu verpflichtet ihn:

2) auch die Rückſicht auf ſein und ſeiner Amtsgenoſſen zeitliches Wohl.

Es gab eine finſtere Zeit, in der man von dem Werthe der irdiſchen Güter nicht ſprechen durfte, ohne von Scheinheiligen oder Phantaſten verläſtert zu werden. Es war die Zeit des Mönchthums, der Kaſteiungen und Bußübungen. Aus verkehrt-aufgefaßten religiöſen Meinungen verbreitete man Haß und Abſcheu gegen die reine, erhabene Natur, und wähnte in dem Grade ſich geiſtig zu verklären, in dem man ſich von ihr entferne, aus dem öffentlichen Leben entweiche und auf allen Genuß irdiſcher Güter verzichte. Dieſe Zeit iſt, Gottlob! vorüber. Wohl iſt der Geiſt mehr als das Fleiſch; wohl liegt die Beſtimmung des Menſchen über dieſer Erde und Allem, was geſehen werden kann; wohl findet der wahre Menſch in der Befriedigung geiſtiger Bedürfniſſe ſeine höchſten, erhabenſten Freuden, ſein Leben ſelbſt: aber auch das Irdiſche, die Güter dieſer Erde, haben, wenn nicht den höchſten, doch immer einen Werth und eine Bedeutung. Denn wie ſie zur Erhaltung des Leibes unentbehrlich ſind, ſo ſind ſie die Vermittler, Hebel und Bedingungen zur Erſtrebung geiſtiger Güter. An und für ſich haben ſie gar keinen Werth, und an und für ſich mag es vielleicht ganz gleichgültig ſein, ob ein Menſch arm iſt oder reich; es wird nur darauf ankommen, wozu er Armuth und Reichthum benutzt: aber da ſie unter den beſtehenden Verhältniſſen dem Menſchen die Mittel verſchaffen, ein menſchliches Leben zu führen und ſich zu wahrer Geiſtesbildung emporzuarbeiten, ſo kann nur der Schwärmer ihren Werth und ihre Bedeutung verkennen. Ein gewiſſes Maaß von Beſitzthum irdiſcher Güter gehört zum zeitlichen Wohlſein, und wer über drückende Sorgen um Kleidung, Nahrung und Obdach für ſich und die Seinigen nicht erhaben iſt: geht faſt unausbleiblich in den Sorgen für dieſes Leben zu Grunde. Darum wünſchen wir jedem Lehrer „ſein beſcheiden Theil", damit er nicht verzage und ſich nicht erhebe, und damit die Schwingen ſeines Geiſtes nicht erlahmen.

Nun frage ich dich, mein junger Freund! wie wünſcheſt du, daß es dir in der Welt ergehe? — — Doch ich bedarf deiner Antwort nicht, ich

kenne sie. Deßwegen und weil ich deine Wünsche billige, mache ich dich aufmerksam auf die Mittel *), die allein dir die Erreichung deiner Wünsche sichern. Denke an Das, wodurch dir alles Andere, also auch Speise und Trank, Kleidung und Obdach, und Bücher und Freunde und Anderes, was den Leib erhält und stärkt und die Seele ermuthigt, zufällt. Nicht wahr, du willst doch ein solches Einkommen dir erwerben, welches dir eine selbstständige Stellung sichert! Denn ohne Selbstständigkeit wird Keiner ein tüchtiger, gebildeter und glücklicher Mann. Und du kennst doch die Verhältnisse und Umstände, in welchen sich die Lehrerverhältnisse befinden. Siehe, schon darum, aus bloßer Selbstliebe, wenn keine höheren Antriebe vorhanden wären, mußt du dir deine Bildung angelegen sein lassen. Denn keine Gemeinde versagt dem gebildeten edlen Manne die Achtung, und wer einmal die Achtung und damit das Vertrauen seiner Umgebung gewonnen hat, dem wird es an dem Nöthigsten nimmer fehlen. Ein jeder Mensch wünscht mit den Jahren Erweiterung und Steigerung seiner Verhältnisse, der junge Mann schon darum Beförderung und Versetzung von einer geringeren Stelle zu einer höheren. Deßhalb versäume es Keiner, sich der Beförderung wenigstens würdig zu bezeigen. Und wenn du, mein Freund! etwas auf deinen Stand, auf den Lehrerstand hältst, wodurch kannst du dies an den Tag legen, und dazu beitragen, daß er mehr und mehr die Achtung und das Vertrauen der Zeitgenossen verdiene und gewinne? Sicher doch nur durch wahre Bildung der dem Stande Angehörigen; also ein Jeder durch seine eigene Bildung, und durch Leistungen in dem Berufe des Lehrers und Erziehers. Der Lehrerstand ist ein Ganzes, wird von den Tüchtigsten als eine Einheit betrachtet. Die Lehrer bilden zwar keine Corporation mit bestimmten Rechten; aber jeder hat sich als ein Glied der großen Kette zu betrachten. Alle sollten sich als solidarisch verpflichtet betrachten, die eine große Aufgabe der Volksbildung (ihrem Fundamente nach) zu lösen.

*) Die folgenden Worte, welche Sir Robert Peel 1837 in seiner denkwürdigen Rede an die Studirenden in Glasgow sprach, wende der junge Lehrer auf sich an: „Ich bin fest überzeugt, daß Jeder von Euch, der entschlossen ist, sich in dem von ihm gewählten Berufe auszuzeichnen, und der mit wandelloser Beharrlichkeit diesem Entschlusse nachkommt, sein ernstes Streben, wenn ihm anders Gesundheit und Kraft beschieden ist, mit unfehlbarem Erfolge gekrönt sehen wird. Wenn Euch das versagt ist, was man Genie nennt, so besitzt Ihr doch Geistesfähigkeiten, die durch unermüdlichen Fleiß sich in dem Grade schärfen und verbessern lassen, daß sie das Genie ersetzen, und sich glänzendere Aussichten auf endlichen Erfolg eröffnen, als das Genie ohne die Hülfe des Fleißes zu erzielen hoffen darf. Ohne Zweifel giebt es ursprüngliche Verschiedenheiten in den verschiedenen Geistern, in der Tiefe und Beschaffenheit des intellectuellen Schachtes; aber in der Regel hängt die glückliche Bearbeitung dieses Schachtes am allermeisten von der Sorgfalt und dem Fleiße des Bearbeiters ab. Sage ich, daß Ihr Erfolg ohne Mühseligkeit erwarten dürfet? Nein, Mühseligkeit ist die Bedingung des Erfolgs."

Ein unnützes Glied, ein schlechter Lehrer schadet nicht nur seinen Schülern und sich, er schadet dem ganzen Stande, er hemmt den demselben nothwendigen Aufschwung, der zuoberst von der Tüchtigkeit aller einzelnen Glieder des Standes abhängig ist. „Hilf dir selbst, so hilft dir Gott!“ gilt von dem Lehrerstande. Das Helfen aber besteht in der wahren Selbstbildung und in den Leistungen.

Freuen will ich mich, wenn du der zuletzt genannten Antriebe zur Erhöhung deines Eifers und deiner Liebe zur wahren Bildung nicht bedarfst, wenn die Sache selbst, in ihrer Reinheit und Schöne, dich bleibend im Streben erhält. Aber das ist und bleibt die Aufgabe des Lebens, daß wir die erhabene und große Aufgabe der Selbsterziehung nimmer aus den Augen verlieren, und kein höheres Ziel kennen, als das Ziel der Bildung und Vollendung als Menschen und als Lehrer.

Begreiflicher Weise kann und soll diese Schrift nicht die Anleitung zur allgemeinen Menschenbildung liefern; sie verfolgt einen engeren, näher liegenden Zweck, indem sie sich darauf beschränkt, Anweisung zu ertheilen, wie der Lehrer, oder der es werden will, seine Kenntnisse und Lehrgeschicklichkeiten zu erhöhen im Stande ist, welchen Weg er in dem Unterrichte der einzelnen Lehrfächer einzuschlagen und welche Mittel er dabei zu benutzen hat. Aber die eben gegebenen allgemeinen Ansichten waren nothwendig, um dem Einzelnen und Speciellen, das dieses Buch liefert, seine Stellung im Großen und Ganzen anzuweisen, und die, die es gebrauchen wollen, auf den höchsten Endzweck alles Strebens, um deßwillen alles Andere vorhanden ist und dem es dienen soll, aufmerksam zu machen. Von jetzt an wenden wir uns dem specielleren Zwecke selbst zu und geben zunächst noch vorbereitend kurze Anleitung, wie man sich beim Sammeln der Kenntnisse, beim Streben nach Einsichten und beim Studium der Bücher, also auch dieses Buches, zu verhalten hat. Hoffentlich stehen diese Bemerkungen, Wünsche und Rathschläge an der rechten Stelle.

II.

Unter welchen Bedingungen gedeiht das Streben nach intellectueller Bildung, nach Einsichten und Kenntnissen, durch Bücherstudium?

Diese Schrift will dem Lehrer und Dem, der es werden will, ein Wegweiser sein zur Erreichung theoretischer Lehrerbildung. Nur so viel vermag ein Buch; die Praxis kann eine Druckschrift nicht liefern. Darum haben wir es hier vorzugsweise mit Einsichten und Kenntnissen und mit der Methode zu thun, und weil der Zweck dieser Schrift nicht im Allgemeinen durch das Lesen derselben, sondern vielmehr durch ein Studium

derselben und insonderheit durch das Studium derjenigen Schriften, auf welche sie hinweiset, erreicht werden kann; so muß in der Grundlegung dieser Schrift von der Art und Weise, in welcher man zu Einsichten und Kenntnissen gelangt, von den Bedingungen, von welchen das erzielte Resultat: intellectuelle Lehrerbildung, abhängig ist, also von der Methode des Studiums überhaupt und der Lehrschriften insbesondere die Rede sein. Denn daß der Gewinn, den man von einem Buche ziehen kann, nicht bloß von dem Buche, sondern auch von der Art und Weise seines Gebrauches abhängt, ist für sich klar. Daher reden wir hier von dem Gegenstande, den die Ueberschrift dieses Kapitels bezeichnet.

Als erste Bedingung, unter welcher intellectuelle Bildung zu gewinnen ist, stellen wir

1) die unbedingte, reine Liebe zur Wahrheit

auf.

Wir haben im vorigen Kapitel schon die Andeutung gegeben, daß nur die reine, uneigennützige Neigung zur Bildung um ihrer selbst, nicht um des Nutzens und Brauches im Leben willen, zu wahrer Bildung führen kann. So verhält es sich nun auch namentlich mit dem Streben nach intellectueller Bildung, welche in objectiver Hinsicht mit dem Streben nach Wahrheit zusammen fällt. Wer sie begehrt, muß nichts Anderes wollen als sie, rein um ihrer selbst willen, muß nichts Höheres kennen als sie, muß von der lebhaftesten Begierde durchdrungen sein, nur so glücklich zu sein, sie zu finden, um die gefundene als ein Heiligthum zu betrachten, sie zu verehren und ihr zu dienen. *) Das Streben nach Wahrheit setzt die höchste Uneigennützigkeit voraus. Dabei hat man weder auf sich, noch auf Andere, noch auf die Folgen zu sehen. Ob die Wahrheit im gewöhnlichen Sinne des Wortes uns nützlich oder schädlich sein, ob sie mit den Ansichten Anderer übereinstimmen werde oder nicht, die Rücksicht, ob und was sich daraus ergeben möge u. s. w.: alles dieses darf den von der Wahrheit begeisterten Freund gar nicht kümmern. Es ist dies eine hohe, erhabene Forderung; aber sie ist unerlaßlich. Denn nur bei ihrem Freunde kehrt die Wahrheit ein und macht Wohnung bei ihm, um ihn, da sie jederzeit beglückt, bleibend zu beglücken. Wer sie sucht, um sie zu beliebigen Zwecken zu benutzen, wer sie also als eine dienende Magd betrachtet, den verschmähet sie, dem kehret sie den Rücken zu; sie bestreicht ihn höchstens mit dem Saum ihres Kleides, und er muß sich ganz und gar mit ihrem Schatten begnügen. Das reine Streben, die reine Liebe zur Wahrheit ist ein untrügliches Kennzeichen eines reinen, oder eines nach Reinheit strebenden Menschen. Es setzt die

*) „Ist das Handeln schlecht, so kann die Erkenntniß keine wahre sein, oder vielmehr gar keine, da es keine unwahren Erkenntnisse giebt." (Einverstanden?) Kapp, der wissenschaftliche Schulunterricht ꝛc. S. 227.

Ueberzeugung voraus, daß sie die eigentliche Speise der Seele sei, daß sie nur und nur sie den Menschen verkläre und heilige, und in dem Grade dem höchsten Wesen, das wir selbst die Wahrheit nennen, verähnliche, als wir sie zu unserm geistigen Eigenthum machen; daß kein Schatz der Erde nur im Entferntesten mit ihrem Werth, ihrer Würde, verglichen werden könne; daß darum die Unwahrheit, die Lüge, der Wahn, das Vorurtheil, der Aberglaube und wie die übrigen Dämonen des Menschengeschlechts heißen mögen, als die ärgsten Feinde desselben zu fliehen seien; kurz, die Ueberzeugung, daß der Mensch darin seine höchste Angelegenheit zu suchen habe, die Wahrheit zu finden, um ihr mit allen Kräften des Kopfes, des Gemüths und des Willens zu dienen. Denn zur unbedingten Herrschaft auf Erden ist sie bestimmt, nicht zur Knechtschaft. Wer nur eine Ahnung von ihrem Wesen und ihrer Erhabenheit hat, verlangt keinen Beweis für die Behauptung, daß nur im Streben und in der Verbindung mit ihr die Menschheit beglückt werde. Es folgt aus ihrem Begriffe selbst und aus der Natur des Menschen, die wesentlich geistig ist. Darum verlangen wir als Ideal eine vollkommen uneigennützige Liebe zu ihr um ihrer himmlischen Schönheit und Erhabenheit willen. Nur engherzige, beschränkte oder noch schlimmere Menschen suchen von dem reinen Streben nach Wahrheit abzuschrecken durch die Fragen und Bedenken: was daraus werden solle, wenn Jeder sich über alle Vorurtheile, die die Welt beherrschen, hinwegsetzen wolle, wie die Welt sich umgestalten werde, wenn das Streben nach Wahrheit allgemein werden solle. Aber solchen und ähnlichen Redensarten stellen wir die Forderung einer unbedingten Wahrheitsliebe entgegen. Selbst wenn uns durch die Erforschung und Befolgung der Wahrheit allerhand Nachtheile treffen sollten; selbst wenn sie mit unsern Lieblingsmeinungen nicht übereinstimmen, ja uns die Ueberzeugungen, an welchen wir bisher mit Innigkeit hingen, rauben sollte: wir wären Feinde der Wahrheit und dessen, der sie, als das eigentliche Wesen der Dinge, geschaffen hat, wenn wir um irgend eines Zweckes willen uns gegen sie erklären, sie bekämpfen, verstümmeln und unterdrücken wollten. Darum ist es eine Zierde, ein Schmuck und eine Ehre für jeden Menschen, wenn man ihn in Wahrheit einen Wahrheitsfreund nennen kann. Darum und aus allen diesen Gründen verlangen wir von Dem, der nach Bildung strebt, uneigennützige, reine Liebe zur Wahrheit.

Diese Eigenschaft ist die Grundbedingung zur Erforschung derselben. Aber dieses Wort sagt schon, daß die Liebe allein nicht hinreicht. Denn die Wahrheit liegt nicht so auf der Oberfläche der Erde da, daß man sie mit leichter Mühe in Besitz nehmen könne; auch ist sie nicht in Schränken und Schreinen geordnet und aufbewahrt, daß man sich nur des Schlüssels zu denselben zu bemächtigen habe; noch erklingt sie absolut rein und lauter aus dem lebendigen Munde der Menschen, und Bücher und Schriften, welche von ihr enthalten, wollen entsiegelt, verstan-

den und ausgelegt sein, d. h. mit andern Worten, um zu Einsichten und Kenntnissen zu gelangen, hat man

2) die Wahrheit oder das, was für Wahrheit ausgegeben wird, zu erforschen, zu prüfen.

Nirgends auf Erden ist die Wahrheit in solcher Reinheit zu finden, daß sie nicht verschiedene Ansichten, Auffassungen und Deutungen zuließe. Und doch ist sie nur eine. Eben so hat kein Zeitalter sie ganz und rein besessen, und keinem Menschen hat sie sich jemals ganz und vollkommen erschlossen. Darum setzt das Streben nach Wahrheit die Prüfung dessen, was uns als Wahrheit geboten wird, voraus; ja, das Streben nach Wahrheit besteht theils in der Erforschung des geistigen Gehaltes unsers eigenen Lebens, theils eben in der Prüfung dessen, was Andere als Wahrheit aufgestellt haben. Ohne Prüfung kommt sie lebendig und erregend, belebend und gestaltend in keines Menschen Geist. In passivem, todtem Zustande wird sie nicht empfangen und geboren. Selbstthätig steigt sie aus unserm Innern vor das lichte Bewußtsein und vereinigt sich mit demselben. Darum sagt Lessing: „Wenn mir in der einen Hand die Wahrheit, in der andern das Streben nach ihr geboten würde und ich wählen müßte, ich würde das Letztere wählen", und des Apostels Aufforderung lautet: Prüfet Alles! Ohne Prüfung kann man nicht erfahren, ob der Geist, der in uns spricht, und die Geister, die zu uns reden, aus Gott sind oder nicht. Nur durch redliche, von reiner Liebe zur Wahrheit ausgehende Prüfung wird sie allmählig unser Eigenthum. Darum fühlen wir uns zu Dem hingezogen, der uns zur Prüfung seiner angeblichen Wahrheit auffordert, und wir wenden uns von Dem ab, der uns seine Wahrheit aufdringen will. Ein Solcher erweckt mit Recht in uns das Vorurtheil, daß er selbst an die Wahrheit seiner Lehren nicht glaube. Denn die Wahrheit kann durch Prüfung nur gewinnen; die Wahrheit besteht in der Prüfung, die Lüge und der Wahn aber verschwinden durch sie. Wer daher die Prüfung vorgeblicher Wahrheiten scheut und abwehren will, ist kein Freund, vielmehr ist er ein Feind der Wahrheit. Kein Mensch auf Erden hat daher Ansprüche auf sogenannte Untrüglichkeit. Wer als unbedingte Autorität gelten will, wird darum verworfen. Wer die Wahrheit von Andern suchen lassen und bloß aufnehmen will, er findet sie nicht und bekommt sie nicht. Sie ist zu spröde, sich irgend Einem ohne Anstrengung, ohne Mühe und Kampf hinzugeben. Passiv angenommene, ungeprüfte Sätze sind den todtgebornen Kindern zu vergleichen. Es sind leere, hohle Wortschälle, mit welchen solche Menschen, die von dem Wesen der Wahrheit keine Vorstellung haben oder die mit schlechten Absichten umgehen, sich selbst und Solche, die für die Menschheit verloren sind, täuschen. Deßwegen kann Keinem, der nach festen, lebendigen Ueberzeugungen, nach Selbstständigkeit des Geistes und Lebens strebt, die Forschung und Prüfung

und die Mühe, die damit verbunden ist, erlassen werden. Keiner kann für den Andern denken. Was Andere erforscht haben, kommt mir nur in sofern und in so weit zu gut, als dieses meine Forschbegierde entzündet. Ja, der wahre, von dem Wesen der Wahrheit und Bildung ergriffene Mensch findet eben in der Forschung und Prüfung seine Freude und seine Lust. Sein Geistesleben besteht, in so weit es Erkenntnißthätigkeit ist, in dem Forschen und Prüfen. *)

Darum hat die Frage, auf welche Art und Weise die Prüfung des für wahr Ausgegebenen nach der Natur des menschlichen Geistes zu geschehen pflegt, für uns eine sehr hohe Bedeutung.

Hier haben wir das Sinnlich-Erforschbare, aus der Erfahrung Erfaßte, von den Wahrheiten, die aus dem Geiste stammen, zu scheiden. Ueber jene entscheidet die sinnliche Erfahrung selbst. Daß das Feuer brennt und das Wasser naß macht, erkennt Jeder unmittelbar. — Ganz anders verhält es sich mit den Wahrheiten, deren Quelle der Geist selbst ist, wenn auch vielleicht die sinnliche Anschauung diese Quelle öffnet. Hier verfahren wir anders. Wir halten nämlich jeden neuen Satz zur Prüfung an die uns bereits bekannten Ansichten, Meinungen, Urtheile, Gedanken, Vorstellungen überhaupt, um über die Uebereinstimmung oder Congruenz des Neuen und Unbekannten mit dem Alten, bereits Bekannten ein Urtheil zu gewinnen, oder wir sehen zu, ob der Inhalt des zu prüfenden Satzes aus den in unserm Geiste liegenden Wahrheiten folge. Wir verfahren dabei nach folgenden Grundsätzen:

1) Ein Satz, der anerkannt wahren oder (was hier für den Einzelnen — in subjectiver Hinsicht — dasselbe ist) für wahr gehaltenen Sätzen widerspricht, ist falsch.
2) Ein Satz, der mit andern wahren Sätzen so in Verbindung steht, daß diese falsch sein würden, wenn er falsch wäre, ist wahr.

---

*) Eine der erbaulichen Betrachtungen eines der Herren Recensenten dieses Wegweisers, die er zu Obigem macht, muß ich doch mittheilen. Sie lautet also:

„Wenn also der Lehrer von der Entdeckung Amerika's hört, so kommt ihm diese Wahrheit nur in sofern zu gut, als seine Forschbegierde entzündet wird, welche ihn anspornt, die Schule zu verlassen und nach Amerika zu reisen, um sich von der Richtigkeit der Entdeckung zu überzeugen; denn sonst müßte er eine menschliche Autorität anerkennen. Sind das aber nicht höchst gefährliche Grundsätze, die, wenn sie allgemein angenommen würden, das Vaterland in Gefahr setzen würden? Denn wie, wenn es allen Schullehrern z. B. im preußischen Staate mit einem Male einfiele, sich von dem Dasein Amerika's nach den Grundsätzen des Hrn. Diesterweg zu überzeugen, was würde da aus der lieben Schuljugend und aus Hrn. Diesterweg selbst werden?"

Diese Insinuation kam sogar vom Rhein. Ich begreife: denn die Aufforderung zur Prüfung des für wahr, für untrüglich Ausgegebenen kommt gar Manchem auch jetzt noch zur ungelegenen Zeit.

3) Was aus wahren Sätzen in richtiger Ableitung folgt, ist wahr. *)

Wir ersehen daraus, daß wir einen neuen Satz, um ihn zu prüfen, stets mit denjenigen, welche wir bereits als wahr erkannt haben, zusammenhalten. Diese geben also den Maaßstab an, mit dem wir ihn messen. **) Nur ausgezeichneten Denkern ist es eigen, einen Satz bis zu seinen letzten Quellen und Gründen zu verfolgen und mit der Natur der Denkformen selbst zu vergleichen. Es kommt also für die Beurtheilung neuer Wahrheiten Alles auf den Maaßstab, d. h. auf den Inhalt unsrer bisherigen Ueberzeugung an. Ist dieser ganz oder zum Theil falsch, hal-

---

*) Da die Kriterien der Wahrheit von unendlicher Wichtigkeit sind, so rathen wir dem Leser, folgende Sätze der Untersuchung zu unterwerfen:

1) Was aus wahren Sätzen (versteht sich: in richtiger Ableitung) folgt, ist wahr.

„Was aus einem erwiesenen Satze durch richtige Schlüsse folgt, ist wahr, und ihr werdet den entschlossenen Denker durch das gefährliche Aussehen desselben nicht erschrecken; was ihm widerspricht, ist falsch und muß aufgegeben werden, und wenn die Axe des Erdballs darin zu laufen schiene." (Fichte.)

2) Was aus falschen Sätzen folgt — darüber läßt sich danach nicht entscheiden; non valet consequentia.

3) Ein Satz, der falsche Folgen hat, ist falsch.

4) Ein Satz, der wahre Folgen hat — non valet consequentia.

5) Was wahren Sätzen widerspricht, ist falsch.

6) Was falschen Sätzen widerspricht — non valet.

7) Das Denkbare ist möglich, das Undenkbare ist unmöglich.

„Was der Vernunft widerspricht, davon ist gewiß, daß es Gott noch viel mehr widerspricht." (Luther.)

8) Wenn dieser Satz, dieses System wahr wäre, so müßten diese anerkannt wahren Sätze falsch sein; folglich ist jener Satz, jenes System falsch.

9) Wenn dieser Satz, dieses System wahr wäre, so müßten diese Sätze auch wahr sein. Diese sind aber wahr; folglich sind es auch jene.

Die beiden letzten Kriterien der Falschheit und Wahrheit sind der Widerspruch und die Uebereinstimmung mit anerkannten Wahrheiten.

**) „Wie gelange ich aber", fragt derselbe weise Recensent, „nach dieser Theorie zur ersten Wahrheit? Wie kann ich etwas an einer bekannten Wahrheit prüfen, wenn ich noch keine Wahrheit habe? Wie kann ich aus dem Geiste eine Wahrheit ableiten, wenn ich noch nicht weiß, ob eine Wahrheit darin liegt?"

Diese Frage will ich beantworten:

Der erste Fonds von Wahrheit wird gewonnen: a) durch unmittelbare sinnliche Wahrnehmung; b) durch Erbschaft oder Uebertragung. Aus beiden entwickelt dann der Geist weiter. Darum ist es von der höchsten Wichtigkeit, daß die Erbschaft nicht aus verrottetem Kram bestehe. Jedenfalls muß ihr Gehalt späterhin untersucht werden, um „den ächten Ring vom falschen" zu unterscheiden. Oder ging der ächte Ring verloren? Vergl. die trotz sophistischer Anfechtung ewig schön und erhebend bleibende Erzählung Lessing's von den drei Ringen in seinem „Nathan"!

ten wir falsche Sätze für wahr, wahre für falsch: so ist begreiflicher Weise unserm Urtheile nicht zu trauen und unsere Prüfung wird kein sicheres Resultat liefern. Wenn der Mensch in die Jahre tritt, wo er prüfungsfähig wird, so hat sein Geist bereits einen bestimmten Inhalt empfangen durch eigene Lebenserfahrung, Tradition und Unterricht, so daß also sein Geist nicht einer leeren Tafel (tabula rasa) zu vergleichen ist. Von der Beschaffenheit dieses Inhalts wird — die Verschiedenheit der natürlichen Anlagen und die Reife ihrer Entwickelung bei Seite gesetzt — nach dem Bisherigen der Grad der Reife zur Prüfung, die Prüfungsfähigkeit, abhängen. Wer das Glück gehabt hat, eine Erziehung zu genießen, durch welche der Geist die mannigfaltigsten Erregungen erfahren und ihm eine Summe wichtiger und bedeutender Wahrheiten mitgetheilt worden, steht vor jedem Andern, dessen Erziehung geringere Anforderungen befriedigt hat und welcher in Vorurtheilen und in Aberglauben anferzogen worden, unendlich im Vortheil. Für den Letzteren entsteht die schwere Kunst des Verlernens. Keiner wird sie ganz entbehren können. Denn Jeder bringt mehr oder weniger falsche Ansichten, schiefe Meinungen und Vorurtheile mancherlei Art aus der unreifen Jugendzeit mit in die Zeit des männlichen Alters. Also gilt für uns Alle die Aufgabe, die Kunst des Verlernens zu lernen. Etwas zu verlernen ist aber weit schwerer, als etwas zu lernen. In diesem Falle gleicht der Geist einem ganz leeren Boden, der jederzeit empfänglich ist für die Saat; in jenem aber ist der Geist einem Acker gleich, auf welchem Dornen und Disteln und Unkraut aller Art wächst, das, ehe man an die Ausstreuung des Saamens denken kann, mit Mühe und Fleiß ausgerottet werden muß. Lernt man aber diese Kunst nicht, so wird man sich nie von den ererbten, in Treu' und Glauben, wie es der Unmündigkeit des kindlichen Geistes eigen ist, unbedingt angenommenen Wahnsätzen und Vorurtheilen befreien, und durch sie wird sich die Anzahl der falschen Meinungen in unserm Kopfe immer mehr und mehr häufen, weil wir eben die bereits gewonnene Ueberzeugung zur Prüfung jedes neuen Inhalts benutzen. Wer z. B. von Jugend auf aus dem Munde aller Derer, die ihm durch Erfahrung, Alter und Wohlthaten imponiren, den Satz gehört: „Muhamed ist ein untrüglicher Prophet", und denselben in seine Ueberzeugung hineingetragen hat, wird später alle Sätze verwerfen, die demselben widersprechen, und es wird eine ungewöhnliche Anstrengung, vielleicht eine ganz andere Umgebung, ungewöhnliches Schicksal oder ein ausgezeichnetes Talent dazu gehören, wenn Hoffnung vorhanden sein soll, daß er sich jemals von seinem Vorurtheil befreie. Oder wer in seiner Jugend durch Eltern, Erzieher und andere bedeutende Personen die Ueberzeugung gewonnen, daß die Aussprüche irgend eines lebenden Menschen für untrügliche Wahrheit zu erachten seien, wird sich, wenn ein Ausspruch von diesem ausgeht, aller Prüfung entschlagen, und bei einem andern dieselbe darauf beschränken, ob der Ausspruch wirklich von

dem Untrüglichen ausgegangen sei, oder mit einer Behauptung desselben streite. So hängt unsere ganze Fortbildung zum Theil von den Meinungen und Ansichten ab, die wir der Jugendzeit verdanken. Darum ist die Art und Beschaffenheit derselben von der unermeßlichsten Wichtigkeit. Wer es nun weiß, wie schwer es nicht nur dem schwachen, sondern selbst dem starken Geiste wird, sich von alten Gewohnheiten zu trennen und von alten Vorurtheilen, die uns zuletzt lieb geworden und mit unserm Geiste gleichsam verwachsen sind, zu befreien: der wird es begreifen, warum die meisten Menschen lebenslänglich in den Vorurtheilen, die sie mit der Muttermilch eingesogen haben, stecken bleiben, und warum Jeder, der in solchen befangen und davon umstrickt ist, nur durch den ernstesten Geisteskampf und durch die reinste, uneigennützigste Liebe wieder aus dieser Geistesknechtschaft zur Geistesfreiheit gelangen kann. Hier gilt es männlichen Muth, feste Besonnenheit und ausdauernde Geistesstärke, wie, um nur Einen zu nennen, Göthe sie besaß, der das Verlernen für eine geistige Wonne, für den belebendsten Kampf erklärte. Keinem, der zur Bildung, zum Besitz der Wahrheit, gelangen will, kann dieser Kampf erlassen werden. Kein Anderer kann ihn für ihn kämpfen. Was des Geistes Eigenthum werden soll, muß der Geist sich selbst durch eigene Kraft und Thätigkeit aneignen. Den Körper kann man mit fremdartigen Gegenständen, mit Flitterwerk, wie mit Gold und Silber, Seidenstoffen und Juwelen behängen; aber was dem Geiste werden soll, muß er selbst sich anbilden. Dem Geiste Eigenschaften schenken, auf ihn vererben, von Andern auf ihn übertragen wollen, ist ein sich selbst widersprechender Gedanke. Was der Geist nicht aus sich selbst und nicht durch sich selbst hat, das hat er gar nicht. In diesem Sinne sagt Montaigne: „Man wird nur weise durch eigene Weisheit."

Darum hat der Gedanke des Prüfungsrechts und der Prüfungspflicht für den nach wahrer Bildung Strebenden eine sehr hohe Bedeutung: der Geistesträge läßt Andere für sich denken; der Geisteslebendige dagegen untersucht und prüft sein Leben hindurch. Immer mehr und mehr sich von Vorurtheilen zu befreien und die Wahrheit immer reiner und lichter in ihrer Urschöne zu erblicken, hält er für die menschenwürdigste Bestimmung. Von einem Wahne sich zu befreien, gilt ihm für eben so wichtig, ja für wichtiger, als eine neue Wahrheit zu gewinnen. *) Auch ist die Freude des Geistes im ersten Falle wegen des beseligenden Gefühls der Befreiung von lästigen Fesseln, von Unmündigkeit und Knechtschaft, doppelt groß. Das Gefühl der Genesung von einer Krankheit beglückt mehr als die Erhöhung der Gesundheit, und wer aus dem Kerker erlöset wird, fühlt am tiefsten das beseligende Gefühl der Freiheit. Keiner wähne übrigens, sich jemals von allen Irrthümern befreien zu

*) Der Zweifel an einer wirklichen Wahrheit ist weniger schädlich, als die Annahme einer Unwahrheit. Denn Jenes ist Null, dieses ein Minus.

können und gegen die Annahme neuer sicher zu sein. Des Menschen Kraft ist eine endliche, des Wissens aber ist unendlich viel. Auch wähne Keiner, jemals im Leben einen Standpunkt gewinnen zu können, auf dem alle Fragen und Räthsel ihm gelöset wären, so daß er der Anforderung der Prüfung sich entschlagen könne. „Nimmer laß zu forschen, nimmer laß zu prüfen, nimmer laß zu üben, was du forschtest," sagt Kosegarten. Es ist eine Aufgabe für's Leben. Erleichtert wird dir die Lösung derselben durch den unlöschbaren Durst nach Wahrheit, als der Nahrung des unsterblichen Geistes.

Nun gehen wir zu einer dritten, mit der vorhergehenden zusammenhängenden Bedingung intellektueller Bildung über, nämlich:

3) zur Gründlichkeit des Studiums, Vielseitigkeit der Betrachtung, Anwendung und Uebung.

Ehemals meinte man, daß nur Gelehrte zu studiren, andere Menschen aber, zu denen man auch die Volksschullehrer rechnete und leider noch rechnet, nur zu lernen, und das Gelernte anzuwenden hätten, wie sie es gelernt hätten. Aber das ist eine eitle, seichte, gemeine Ansicht von dem Berufe des Lehrers und eine ganz falsche Auffassung des Wesens der Menschenbildung. Wir reden nur zu Solchen, die von höheren Ansichten ausgehen. Andere mögen sich in ihrem Schlendrianismus und Mechanismus und in ihrer Geistessclaverei fortschleppen. Jeder Lehrer soll die Gegenstände, die zur allgemeinen Menschenbildung gehören, und außerdem diejenigen, welche ihn zu seinem Berufe möglichst befähigen, studiren, d. h. gründlich durchdenken, die einzelnen Wahrheiten an und für sich und in ihrem Zusammenhange mit dem Ganzen auffassen, sie mit verwandten in Beziehung setzen und ihr Verhältniß zu den Geistesvermögen erforschen. Alles dieses gehört zur Gründlichkeit der Erkenntniß und der Erkenntnisse, die wohl zu unterscheiden sind von Kenntnissen. Erkenntnisse sind Kenntnisse und Einsichten, die man nach ihren Gründen und Quellen, nach ihrem Verhältnisse und Zusammenhange mit andern erkannt hat, die man beweisen, nach Belieben anwenden und gebrauchen kann. Ueberall verlangt man daher von einem gebildeten Manne Gründlichkeit seiner Ueberzeugungen, Einsichten und Kenntnisse. Denn die Bildung besteht nicht in oberflächlicher Breite, sondern in der gründlichen Tiefe oder in der tiefen Gründlichkeit des Wissens, weit mehr darin, daß man eine kleinere Summe des Wissens vielseitig durchforscht und zum geistigen Eigenthum erhoben, als daß man Vielerlei in ungründlicher, oberflächlicher Weise sich angeeignet habe. Darum verweile man lieber bei einem wissensnöthigen Gegenstande, als daß man von einem zum andern in flüchtiger Eile übergehe! Darum durchdenke man lieber einen Gegenstand zwanzig Stunden oder Tage, als daß man in einer Stunde oder einem Tage sich mit zwanzig Gegenständen beschäftige. Darum suche man die verschiedenen Seiten eines und desselben Gegenstandes,

einer und derselben Wahrheit, auf, die psychologische, intellectuelle, moralische oder ethische, die theoretische und praktische, und verbinde mit der Theorie die Praxis, mit der Auffassung die Uebung. Die Uebung! Man wende die gefundenen Wahrheiten auf sich an, das eigene Leben in der Brust, und sehe zu, ob sie sich bewähren! Das heißt nicht: ob sie beruhigen oder beunruhigen; der Mensch ist nicht zur Ruhe bestimmt; eine beunruhigende Wahrheit ist darum nicht falsch, und die Liebe zur Wahrheit muß dir mehr sein, als die Neigung zur Ruhe. Ohne Zweifel und Kampf giebt es keine feste Ueberzeugung, ohne sie, für den Lauteren keine beglückende Ruhe. — Dann wende die gefundene Wahrheit auf das sociale Leben an, ob sie geeignet ist, dasselbe allseitig nach den Grundsätzen wahrer Humanität zu gestalten, ob sie die Entwickelung aller guten Einrichtungen und Institutionen begünstiget, die noch fehlenden hervorruft und in jeder Hinsicht einen Fortschritt begründet! „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen", gilt auch von der Wahrheit, nicht bloß von Menschenwerth. (Vergl. Lessing's Nathan.)

Dieses sind die wichtigsten Bedingungen, an welche die intellectuelle Bildung des Geistes durch Bücherstudium gebunden ist: reine Liebe zur Wahrheit, ernste Prüfung und gründliche, vielseitige Behandlung der Gegenstände.

Als minder wichtige, aber als beherzigenswerthe Ergebnisse dieser Gesetze und der Erfahrung vernimm noch zuerst für dein Studium, dann für dein Verhalten in Betreff der Unterrichtsgegenstände in aller Kürze folgende Rathschläge!

I. Rathschläge zum Studiren.

1) Halte dich an die Hauptschriften eines jeden Lehrfaches, welches du kennen lernen willst, d. h. an solche, welche von Männern herrühren, die anerkannter Weise in demselben etwas geleistet haben! — Suche also nicht zuerst Belehrung in encyklopädischen Schriften, nicht in Zeitschriften und fliegenden Blättern; sondern studire ein Werk, das sich ausschließlich mit dem Gegenstande, den du kennen lernen willst, beschäftigt! Die Lectüre von Zeitschriften, die sich über unser Fach verbreiten, ist gut und nützlich zur Anregung und Erfrischung — versteht sich, wenn sie vom Leben, von frischen Menschen, ausgehen —, und um mit den Erscheinungen der Gegenwart, die, wenn auch an sich nicht sehr bedeutend, doch, weil sie in unsere Zeit fallen, ein vorübergehendes Interesse haben, bekannt zu werden, und zu erfahren, was etwa für ein längeres Studium auszuwählen und anzuschaffen sei. Das Lesen vieler Zeitschriften aber raubt unendlich viel Zeit und verflacht den Geist nothwendig. Und wenn man nichts weiter thut, als Zeitblätter lesen, so ist der Prozeß der eigentlichen Fort-

bildung gehemmt. Hauptschriften seien die tägliche gesunde Hausmannskost, Zeitschriften und Aehnliches die Beigabe für Sonn- und Feiertage. Es taugt nicht, wenn man alle Tage feiert.

2) Zu derselben Zeit studire nur ein Fach! — Wie es eine sehr wichtige, leider noch nicht gehörig beachtete, aber auch bei der Ausführung mit vielen Schwierigkeiten kämpfende didaktische Regel ist, die Lehrgegenstände der Schule mehr nach als neben einander zu treiben, so halte man es bei der Lösung der Aufgabe der Selbstbildung. Das Vielerlei und Durcheinander verdirbt und verwüstet Leib und Seele. Jener gedeiht, wenn man sich an einer gesunden Speise sättigt, diese erstarkt, wenn man zu derselben Zeit seine Kraft auf einen Punkt richtet. Was man etwa noch gleichzeitig treibt, muß daneben geschehen, Neben- und Beiwerk bleiben, etwa um der erfrischenden Abwechselung willen.

3) Suche schon beim ersten Studiren eines Buches alle einzelnen Theile, alle einzelnen Sätze, ja alle einzelnen Begriffe und Vorstellungen vollständig zu begreifen und zu verstehen, gehe erst dann, wenn dieses gelungen ist, oder wenn du vergebens das rechte Verständniß gesucht hast, weiter, merke dir aber gleich, was dir etwa dunkel geblieben sein sollte, richte beim Fortgang deine Aufmerksamkeit besonders auf die dunkeln Stellen, bringe demnächst, wenn die einzelnen Theile gehörig erfaßt sind, in den Zusammenhang des Ganzen ein, und suche die Uebersicht desselben zu gewinnen!

Diesen Fortschritt von dem Einzelnen zum Ganzen halte ich im Allgemeinen und in der Regel für den besseren. Die vorzüglicheren Schriftsteller nämlich verfolgen in ihren Werken diesen der Natur der Entwickelung des menschlichen Geistes entsprechenden Gang von dem Einzelnen, Naheliegenden, Erfahrungsmäßigen (Empirischen) zum Allgemeineren, Entfernteren, Abstrakten. In eigentlich (sogenannten!) wissenschaftlichen Darstellungen wird zwar der umgekehrte Weg eingeschlagen, indem man mit dem System, mit allgemeinen Grundsätzen und Principien beginnt; aber diese Schriften sind meist nicht für die Leser, für die wir schreiben, berechnet. Wendet man sich aber zu einem solchen Werke, so muß man freilich zuerst die Auffassung der allgemeinen Uebersicht erstreben. Ueberhaupt thut man wohl daran, das Inhaltsverzeichniß aufmerksam zu durchspähen, um die Anordnung der Theile, die Vertheilung des Stoffs und den Zusammenhang des Ganzen aufzufassen. Dieser Ueberblick erleichtert außerordentlich die zuletzt angestrebte Uebersicht und verschafft uns einen ersprießlichen Blick in das logische Talent des Verfassers. Noch will ich nicht unterlassen, zu bemerken, daß man allerdings in der Regel nicht eher weiter gehen soll, bis man das Vorhergehende begriffen hat; aber diese zergliedernde, bei allem Einzelnen verweilende (statarische) Lectüre hat ihre Gränzen, über die sie nicht ausgedehnt werden soll. Man kann sich auch zu lange und mit ängstlicher, pedantischer Scrupulosität bei

dem Einzelnen aufhalten. Es kommt dabei sehr viel — abgesehen von der Individualität der Leser, deren Berücksichtigung wir jedem Einzelnen überlassen müssen — auf den Gegenstand, der eine Schrift behandelt, und auf die Behandlungsweise an. Je enger der Zusammenhang der einzelnen Theile, je logischer die Anordnung und Ableitung des Folgenden aus dem Vorhergehenden, je nothwendiger also das Verständniß des Einen zur Auffassung des Andern ist: desto mehr muß man bei dem Einzelnen verweilen, wie z. B. bei mathematischen Schriften. In andern Gebieten ist die Abhängigkeit des einen, vielleicht späteren Theiles von dem früheren nicht so groß; darum kann auch hier das Verhalten füglich ein anderes sein. Aber in keinem Falle lasse sich der studirende Lehrer von Schwierigkeiten, auf die er stößt, abhalten, weiter vorzudringen. Oft werden frühere Dunkelheiten durch später hervortretendes Licht vollständig aufgeklärt, wie häufig die Mittagssonne eines Tages von dem Nebel der Frühe alle Spur vertilgt. Nicht jeder Gegenstand erlaubt es und nicht jedem Schriftsteller ist es gegeben, alle möglichen Schwierigkeiten und Zweideutigkeiten für den Standpunkt eines jeden Lesers gleich auf einmal zu entfernen. Sonst aber muß freilich als Regel feststehen, daß man sich ernstlich bemüht, jedes Wort zu verstehen, und zwar nicht bloß im Allgemeinen, sondern in dem Sinne, den es in dem Zusammenhange der Rede hat. „Wer gut unterscheidet, lehrt gut", ist eine alte Regel. Um also gut lehren zu lernen, muß man scharf unterscheiden. Der klare, logische Kopf haßt daher alle Schriften, die ihre Gegenstände in Nebel und Dunkelheit einhüllen, und die Klarheit, aus der allein die Wahrheit hervorgehen kann, durch einen Schwall von Worten und Redensarten zu ersetzen suchen. Natürlicher Weise ist zwischen Klarheit und Klarheit ein Unterschied. Nicht alle Gegenstände erlauben die mathematische Anschaulichkeit und Durchsichtigkeit. Wer aber an dunkeln, unbestimmten, nichtssagenden, schwebenden und nebelnden Redensarten, welche heut zu Tage von Vielen für ein Zeichen der Tiefe gehalten werden, ein Gefallen findet, unverstandene Urtheile in sein Gedächtniß hineinträgt, um sie auf Andere wieder überzutragen, ist für den Jugendunterricht für immer und ewig verdorben. Nur unter dem Einfluß des leuchtenden und wärmenden Sonnenlichts gedeiht die Entwickelung der Pflanzenwelt und des menschlichen Geistes und Herzens. Strebe daher nach wahrer Aufklärung! Der böse Geruch, den dieses Wort in den letzten Jahrzehnten angenommen hat, erschrecke dich nicht! An sich ist es unverdächtig, und es bezeichnet sehr treffend den Proceß des sich entwickelnden, prüfenden, nach Licht strebenden Geistes. Laß dich nicht düpiren, weder durch das Geschrei über die schlimmen Folgen der Aufklärung, noch durch das Schimpfen auf das Zeitalter der Aufklärung, noch durch die Verketzerung der „sogenannten Aufklärer"! *) Friedrich's des Großen

*) Daß eine gewisse Sorte von Menschen daran Freude findet, ist erklärbar. Aber

Zeiten waren die Zeiten der Aufklärung, er selbst der König der Aufklärung. Was verdanken wir ihnen, was ihm nicht! Wo ständen wir in Deutschland ohne jene, wo in Preußen ohne diesen „Einzigen“? Die wahre Bildung besteht, wie oben schon dargestellt worden ist, nicht in einer Masse oder einem Aggregat (Conglomerat) von Kenntnissen, sondern in der vollständigen Klarheit in dem Gebiete, das wir uns zum An- und Ausbau ausgewählt haben. Darum rathe ich dir, darnach zu streben, daß du stets wissest, welche Theile desselben mehr oder weniger für dich noch der Untersuchung bedürfen. Sokrates stellte sich in der Beziehung den Sophisten ganz gleich, daß er, wie sie, nichts wisse; aber darin stellte er sich über sie, daß er wisse, daß er nichts wisse, was den Sophisten verborgen sei, indem sie glaubten, etwas zu wissen, da sie doch wirklich nichts wüßten. Dieses Bewußtsein erhob ihn wirklich allein schon über sie. Folge seinem Beispiel, und kehre zu den dunkeln Gebieten deines Bewußtseins oft und zu verschiedenen Zeiten zurück! Eine später, vielleicht auf einem ganz andern Gebiete erworbene Einsicht wirft oft ein überraschendes Licht auf die dunkeln Stellen. Wer einmal die geistige Freude genossen hat, welche diese Erfahrung bereitet, wird nicht daran zweifeln, daß es ihm bei redlichem Streben endlich gelingen werde, zur rechten Klarheit durchzudringen. Die Vorsehung hat jedem Menschen die Kraft gegeben, den Grad von Wissen und von Weisheit zu erlangen, der ihn zum wahren Leben führt. Die Menschheit und jeder Einzelne hat die Bestimmung, daß ihnen das Licht der Wahrheit leuchte. Vor ihr, der Sonne der Wahrheit, verschwinden die Nebelgebilde des Wahns und des Betrugs. „Vorwärts“ sei die Losung, der du folgest, dein Leben hindurch!

4) Zu Hauptwerken, inhaltreichen, wichtigen Schriften kehre häufig von Neuem zurück!

Es ist oft unmöglich, zu einer Zeit sich des ganzen Gehaltes einer Schrift vollständig zu bemächtigen, ihn in Saft und Blut zu verwandeln, so, daß wir ursprünglich Eigenthümliches und ursprünglich Frem-

---

daß Harnisch sich zu ihnen gesellen, daß auch er zum Verdächtigen unbefangener und offener Menschen, indem er sie nach Leo's Vorgang zum „Aufklärichter“ (der oder das Aufklärichter? — man weiß nicht einmal, cujus generis dieses Ungethüm ist) zählt, hinabsteigen konnte, ist ja schier unbegreiflich. Wer es zu lesen Lust hat: Briefe an seine Tochter auf einer Reise durch Böhmen ꝛc., von **Wilh. Harnisch** ꝛc. Essen, bei G. D. Bädeker, 1841. (25 Sgr.) — „Man darf, will man billig und gerecht sein, den Menschen nicht nach abgerissenen, einzelnen Aeußerungen in unbewachten Augenblicken beurtheilen und richten; in der Ganzheit und fortgehenden permanenten Lebensstimmung und Richtung muß man sie würdigen.“ — Worte Friedrich Wilhelm's IV. in: „Charakterzüge u. s. w. von Eylert. Magdeburg 1842, bei Heinrichshofen“; I. Bd. S. 461.

des nicht mehr zu unterscheiden vermögen. Oft fehlt dazu die Zeit oder dem Geiste die dazu erforderliche Beschaffenheit. Darum findet man zu verschiedenen Zeiten oft ganz Verschiedenes in demselben Werke, und solche, die des Geistes voll sind, gleichen darin unerschöpflichen Goldgruben. Daher kam es, daß jener Gelehrte, der diejenigen Stellen des Homer, die ihm besonders gefielen, anzustreichen pflegte, nach oft wiederholtem Lesen desselben endlich alle Stellen angestrichen hatte. Deßhalb ertheilt Schwarz z. B. mit Recht den Rath, Kant's Anthropologie, welche zu den lehrreichsten, interessantesten Werken unserer Literatur gehört, alle Jahre einmal zu lesen. Darum macht man die belebende, freudige Entdeckung, daß man beim zweiten, dritten Lesen eines solchen Buches Ideen auffindet, die uns früher ganz entgingen — ein untrüglicher Beweis, daß unser Geist inzwischen Fortschritte gemacht hat. Denn wenn man sich auch mit einem Gegenstande eine Zeit lang gar nicht beschäftigt hat, so kann inzwischen unsere Fähigkeit, uns desselben zu bemeistern, doch gewachsen sein. Der Geist ist eine Einheit; die Aufstellung verschiedener Geisteskräfte geschieht durch Abstraktion und um der vollständigeren Auffassung der einen geistigen Funktion in ihren verschiedenen Richtungen willen. Jede wahrhafte Stärkung in einer Richtung ist darum eine Kräftigung des ganzen Geistes. In besonderem Grade gilt dieß von der Belebung der höheren Geistesthätigkeiten, des Verstandes, der Urtheilskraft, der Vernunft. Unausbleiblich schlägt der Gewinn, der vorzugsweise auf einer Seite erstrebt worden, zum Vortheil des Ganzen aus, gerade so, wie die regelrechte Erhebung eines Gliedes oder Standes in dem Staatsorganismus die Gesundheit und die Kraft des gesammten Staates steigert und erhöht. Wodurch anders wird die Gesammtbildung eines Volkes allmählig eine einheitliche und übereinstimmende, als dadurch, daß alle das geistige Leben der Nation bestimmenden Glieder aus denselben Quellen trinken und zu denselben frischen Quellen immer wieder zurückkehren! Jeder, der mit der Literatur lebt, hat doch seine Lieblingsschriftsteller — die, mit welchen wir vorzugsweise harmoniren. Zu ihnen, den alten treuen Freunden, kehrt man immer wieder zurück. Und welche Freude, wenn man bei der Rückkehr fühlt, nun versteht man sie noch besser, nun entdeckt man neue, früher nicht wahrgenommene Schätze — ein sicherer Beweis, daß man inzwischen geistig fortgeschritten! Welche Freude gleicht dieser, welche wirkt nachhaltiger? „Den Geist nähren, ist Religion." (Bettina.)

5) Sehr heilsam ist es auch, wenn du diejenigen Schriften, welche nicht gerade zu denen gehören, mit welchen du dich bleibend beschäftigst, mit der Feder in der Hand liesest, also Auszüge oder Excerpte machst und dir ein Gedankenmagazin anlegest.

Dieses gilt von solchen Büchern, die nicht gerade zum Handwerk — denn diese muß man immer zur Seite haben — gehören, von solchen,

deren Inhalt uns nicht antreibt, sie zu unsern bleibenden Freunden zu machen — also von unsern deutschen Klassikern nur zum Theil, weil jeder gebildete deutsche Mann seinen Geist lebenslang daran erfrischen und aufrichten wird — von solchen, die wir von unsern Freunden leihen und ein-, zwei- oder dreimal lesen. Auch ist es rathsam, einem solchen Excerptenbuche die eigenen Gedanken, die wir der Aufbewahrung werth erachten, einzuverleiben, wenn wir es nicht vorziehen, eine eigene Sammlung derselben anzulegen und sie nach Fächern zu ordnen. Für die Anlegung eigentlicher Tagebücher — es sei denn für ungewöhnliche Verhältnisse und Zustände, Reisen z. B. — kann ich sonst nicht stimmen. Das lebendige, thätige, gesunde Geschäft des Mannes erlaubt Solches nicht, und es führt nur zu leicht zu eitler, sentimentaler, kränkelnder Gemüthsbeschauung und hochmüthiger Selbstbespiegelung, zum Nachtheil für die gesunde Thatkraft des Mannes. Aber eine Aufzeichnung bedeutender, interessanter, wohl auch paradoxer Gedanken, späterhin als Gedankenstoff zu benutzen und sich selbst vor Einseitigkeit zu schützen, auch um sich vor der gedankenlosen, geistverflachenden Flüchtigkeit des Lesens zu hüten, ist gewiß ein heilsamer Rath. Die bedeutendsten Männer unserer Nation haben ihn befolgt. Glaube man nur nicht, daß irgend ein Genie Alles aus sich selbst schöpfe! Den Reichthum der Vor- und Mitwelt benutzt jeder aufstrebende, wenn auch in der Anlage noch so kräftige Geist, um sich eben über seine Zeit zu erheben. Von Zeit zu Zeit, etwa alle Sonntage oder an andern Tagen stiller Muße und Geistessammlung, durchmustert man die geistigen Schätze, die man dem „Buche der Auszüge" anvertraut hat, um sie dem Geiste wieder vorzuführen und weitere Besprechung mit sich und Andern zu pflegen. Wiederholt man so in collectiver Geschäftigkeit von Monat zu Monat, von Jahr zu Jahr die Betrachtung der gewonnenen Ausbeute, so reift der Geist zu immer größerer und höherer Vollendung. Und welche Freude gewährt es nicht, nach einem längeren oder kürzeren Zeitabschnitte die Entdeckung zu machen, daß man allmählig zu einer Reife der Einsicht gelangt ist, mit der man, wie von einer Bergspitze herab, mit Umsicht und Scharfblick auf frühere Schwierigkeiten wie auf kleine, unbedeutende Hügel herabsieht! So ersteigt und erklettert man allmählig die Höhenpunkte der Menschheit, nähert sich nach dem Maaße der Kraft, die Gott einem Jeden gegeben, dem Ziele der Vollendung und reift für den Eintritt in das Gebiet, wo das ewige Urlicht strahlet.

6) Wähle dir bei dem Studium eines Lehrgegenstandes einen geistesverwandten Freund oder einen oder mehrere lehrbegierige Schüler, mit welchen du denselben Gegenstand behandelst, besprichst, durchdenkst!

Lernen, d. h. Nachdenken, Untersuchen, Forschen, und Lehren und Ueben müssen immer beisammen sein, wenn das Geschäft der Bildung

recht gedeihen soll. Woher anders ist es zu erklären, daß denkende Lehrer überhaupt in den Gegenständen, mit welchen sie sich beschäftigen, eine vorzügliche Klarheit und Festigkeit gewinnen, als daher, daß sie genöthigt sind, sich über dieselben auszusprechen und Andere zur Auffassung derselben anzuleiten! Dieses Verhältniß nöthigt sie, den Gegenstand vorzüglich zu durchdenken, ihn von allen Seiten zu betrachten und sich seiner ganz zu bemächtigen. Dazu kommt, daß man erst dann die Lücken und Mängel des eigenen Wissens recht deutlich erkennt, wenn man sich über das Wissen selbst aussprechen will. Bleibt es bei dem bloßen, stillen Nachdenken, so bleibt uns manche Seite des Gegenstandes verborgen. Wir glauben, ihn vollständig erfaßt zu haben, ohne daß es wirklich geschehen. Erst wenn wir zur mündlichen Mittheilung uns veranlaßt sehen; wenn wir den Gegenstand der Individualität des Andern anpassen müssen; wenn wir etwa auch die Gegenbemerkungen und Einreden derselben vernehmen und zu widerlegen haben: erst durch die Wechselwirkung zwischen Lehrenden und Lernenden erhebt sich der Gegenstand zum vollen Lichte des Bewußtseins. Darum sucht der, der dieß aus eigener Erfahrung weiß, Gelegenheit, das still Gedachte in die Lautsprache überzutragen. Dies setzt eine höhere Thätigkeit voraus, als wenn man seine Gedanken bloß dem Papier anvertraut. Mit dem lebendigen Worte wird auch der Gedanke selbst erst recht lebendig. Darum suche der lernende Lehrer überall Gelegenheit, durch die Begierde nach Geistesbildung mit ihm verbundene Freunde und Schüler um sich zu versammeln, um sie und sich selbst durch sie weiter zu bilden. So entsteht ein gegenseitiges Empfangen und Geben, das zu den höchsten Bedürfnissen und Genüssen des Geistes gehört. In dem gesellschaftlichen Treiben der Menschen herrscht so häufig die trivialste Leere, wo nicht Gemeinheit und Abschwächung; geistige Mittheilungen aber erhöhen und würzen das Leben und machen die Theilnehmer reif für andere würdige, menschliche Erfrischungen und Genüsse. Hat man eine Reihe von Stunden mit Geistigem sich beschäftigt, so ist man vorbereitet für den heiteren Scherz und andere Erzeugnisse gesellschaftlicher Berührungen.

Ich setze voraus, daß es den Theilnehmern solcher Zusammenkünfte um wirkliche Geistesbildung ein rechter Ernst ist, daß es ihnen um die Wahrheit gilt. Alle anderen, leider so häufig eintretenden Störungen und Zerwürfnisse fallen dann von selbst weg: die abschwächende Gleichgültigkeit, die eitle Rechthaberei, die Hervordrängung persönlicher Rücksichten, die stolzen Ansprüche auf Autorität und andere traurige Ungehörigkeiten, an welchen so mancher Lehrerverein, der bei seiner Entstehung heilsame Früchte zu versprechen schien, gescheitert ist. Wer nur allein das Wort führen will, auf Unterwerfung unter seine Machtsprüche Anspruch macht, seine Ansichten als unumstößliche Glaubenssätze Andern aufbürdet; wer keinen Widerspruch vertragen kann und darin einen Angriff auf seine (erhabene) Persönlichkeit findet, kurz, wem es nicht um

die Sache zu thun ist: ist nicht nur unfähig, einen Lehrerverein zu leiten, sondern überhaupt ein unwürdiges Mitglied jeder geselligen Geistesgemeinschaft. Durch die Verschiedenheit der Ansichten und die durch sie geweckte vielseitige Discussion derselben erscheint Jedem die Sache aus anderen Gesichtspunkten, als er sie bis dahin betrachtete, und die Einseitigkeit der Ansicht schwindet, und mit ihr der Irrthum und der Wahn; die richtige Ansicht aber bleibt, stärkt und verbreitet sich, und die durch das Wechselgespräch sich entwickelnde Kunst der Vertheidigung der eigenen und der Widerlegung fremder Meinungen ist an und für sich selbst für einen hohen geistigen Gewinn zu erachten. Darum ist überall die Meinungsverschiedenheit, die Freiheit der Meinungsäußerung, die Sprechfreiheit hochzuachten und aufrecht zu halten. „Wer mit uns ringt", sagt der große Engländer Burke, „stärkt unsere Nerven und vermehrt unsere Gewandtheit. Unser Gegner ist unser Helfer. Dieser wohlthätige Kampf mit Schwierigkeiten nöthigt uns zu einer genauern Bekanntschaft mit unserm Gegenstande, und zwingt uns, ihn von allen Seiten in's Auge zu fassen. Er wird uns nicht gestatten, oberflächlich zu sein." — Die Sprechfreiheit sichert die Denkfreiheit und gibt ihr erst für die Gesellschaft den rechten Werth. Ohne jene aber schwindet auch diese oder vermindert sich wenigstens außerordentlich, da die Funktion des Denkens mehr für ein Produkt der Gattung als der Individuen angesehen werden muß. Darum sei vor allen Dingen die Beschränktheit, die sich in der Rechthaberei, in dem Autoritätenzwange, in dem Nachbeten fremder Meinungen, in der persönlichen Anfeindung des Andersdenkenden zeigt, fern von den Lehrern des Menschengeschlechts und der Jugend desselben, da man von ihnen mehr als von allen Andern vorurtheilsfreie Beurtheilungsgabe und reines Interesse für die Wahrheit und deren Untersuchung erwartet. Zugleich strebe jeder Lehrer nach der schönen und edlen Gabe, seine Gedanken in freiem Vortrage darzulegen und gegen erhobenen Widerspruch zu vertheidigen, nicht um der Vertheidigung und um der Kunst der Dialektik, sondern um der Wahrheit willen. Diejenigen aber, die da vermeinen, das Wahre wohl zu denken, es aber nicht darstellen zu können, weil der rechte Ausdruck dazu fehle oder im Augenblick nicht zu finden sei, bezeihen wir des Irrthums; denn was man von Sachen des Denkens nicht sagen kann, das hat man entweder gar nicht, oder wenigstens nicht klar gedacht. Gedanke und Wort entstehen, wie Geist und Leib, in demselben Momente der Geistesthätigkeit; das Eine ist nicht ohne das Andere, wie der Geist in diesem Zeitleben nicht ohne den Leib, der Leib nicht ohne den Geist ist. Uebungen in mündlicher Darstellung sind darum auch jeder Zeit Uebungen der Denkkraft, und deßwegen gaben wir den Lehrern und Denen, die sich zu Lehrern bilden wollen, den Rath, Gegenstände, die sie zu ihrem geistigen Eigenthum erheben wollen, Andern vorzutragen, oder, noch besser, Andere anzuleiten, dieselben mit ihnen in gemeinschaftlicher Thätigkeit aufzusuchen und zu verarbeiten.

Die bis hieher mitgetheilten Rathſchläge, Bemerkungen und Winke mögen für den Zweck dieſer Mittheilungen genügen. Manches ließ ſich noch beifügen. Der denkende Kopf findet es ſelbſt, namentlich das, was individuell die Geiſtesbildung fördert. Nicht Alles gilt und paßt für Alle. Aber der Beſorgniß gebe ich mich nicht anheim, als wenn die Geſammtheit dieſer Anforderungen den ſtrebenden Jüngling und Mann abſchrecken werde. Wohl iſt es mit dem Streben nach Geiſtesbildung eine ernſte Sache, denn es fällt mit der Erreichung des Lebenszweckes ſelbſt zuſammen; aber den muthigen jugendlichen Geiſt ſchlägt dieſes nicht nieder; vielmehr belebt und ſteigert der Gedanke, daß man nur durch ſelbſteigene, nicht durch fremde Kraft, nur durch Tapferkeit des Geiſtes, nicht durch Seufzen und Bußübungen in das Reich der Geiſtesbildung eindringen könne, die Kraft, die in ihm ſchlummert. Zu den Höhen der Menſchheit führt keine glatte Spiegelfläche, auf der man ſeufzend, träumend, phantaſirend und dichtend hinan kommen könnte; ſondern die Höhen wollen mit Anſtrengung allmählig erſtiegen ſein. Selbſt den Heroen unſers Geſchlechts iſt dies nicht leicht geworden. Ein Leſſing z. B. beſſerte ſtunden- und tagelang an einem kleinen Aufſatze, und Göthe verſichert, oft an einem Gedicht von kleinem Umfange mehr als einen ganzen Tag gefeilt, und im Laufe ſeines langen Lebens nie vier Wochen geraſtet zu haben. Um ſo mehr gilt uns kleinen Geiſtern die Mahnung, munter und wach zu ſein, damit wir uns, ſo lange es für uns taget, über die breite Fläche, auf der ein großer Theil unſeres Geſchlechts und leider auch ein Theil unſerer Amtsbrüder graſet, zu lichteren Höhen erheben.

Nun gehen wir zu einer Mittheilung

2. der Rathſchläge, welche der Lehrer in Betreff ſeines Schulunterrichts zu beachten hat, in ſo weit dadurch ſeine eigene Geiſtesbildung erſtrebt wird,

über.

Den eben ausgeſprochenen Beſchränkungsſatz bitte ich nicht zu überſehen. Wir haben es hier noch nicht mit den Geſetzen und Regeln des Schulunterrichts, ſondern mit der Bildung der Lehrer zu thun. Den Unterricht, den ſie ertheilen, betrachten wir auch als ein Mittel, dieſelbe zu fördern, und darauf beziehen ſich folgende kurze Rathſchläge:

1) Bearbeite, ſtudire den (vorzutragenden, zu entwickelnden — zu lehrenden) Gegenſtand vorher in allen ſeinen Theilen und in ſeinem ganzen Umfange!
2) Lege deinem Unterricht einen gedruckten Leitfaden zu Grunde, aber benutze denſelben, wo und wie es nur angeht, während des Unterrichts ſelbſt nicht!

3) Gewöhne dich an eine bis in's Einzelnste hineingehende Vorbereitung oder Präparation auf jeden einzelnen Abschnitt und jede einzelne Lection!
4) Trage die Bemerkungen, Zusätze, Erfahrungen, die du bei dem Unterrichte zu machen Gelegenheit hast, in ein Buch ein!
5) Studire, sobald du dich des zu Grunde gelegten Leitfadens ganz bemächtigt hast, andere Leitfäden und Schriften, welche denselben Gegenstand behandeln!
6) Suche einen dem Bedürfnisse deiner Schüler durchaus entsprechenden Lehrgang aufzustellen!
7) Studire endlich unausgesetzt und fortwährend solche Werke: allgemein pädagogische, didaktische, methodische, logische, psychologische ꝛc., durch welche der Lehrer im Allgemeinen zu höherer Entwickelung hinan reift.

Diese Rathschläge entspringen aus dem Gedanken, daß die erfolgreiche Wirksamkeit des Lehrers in der Schule hauptsächlich abhängt von der genauen Bekanntschaft mit dem Lehrstoffe und von der allmähligen, nie stillstehenden Entwickelung desselben, besonders des hellen Bewußtseins und der klaren Einsicht in die ihn umgebenden Verhältnisse. Darum muß man zuerst von ihm verlangen, daß er sich vor dem Beginn des Unterrichts mit dem einzelnen Gegenstande möglichst genau bekannt gemacht habe. Demnächst habe ich zum Gebrauche eines gedruckten Leitfadens gerathen. Ich denke mir die Lage des Anfängers oder auch der meisten Lehrer, welchen, wenn auch nicht Anderes, doch in der Regel die Zeit fehlt, eigene Leitfäden und Lehrgänge auszuarbeiten und drucken zu lassen. Zudem ist die Voraussetzung festzuhalten, daß gedruckte Leitfäden eine größere Gediegenheit und Brauchbarkeit haben, als die unreifen Produkte eines Anfängers. Einen, nur mäßigen Anforderungen entsprechenden praktischen Lehrgang zu liefern, ist in keinem Fache eine leichte Aufgabe. Nur die denkendsten, gewandtesten Lehrer sind derselben gewachsen. Daher rathe ich ernstlich von der Meinung ab, daß ein angehender Lehrer sich am besten seine Lehrgänge selbst entwerfe. Es fehlt ihm dazu nothwendig die Fähigkeit. Aber ich will nicht, daß er sich lebenslang genau oder gar sclavisch an den Leitfaden binde. Nur zu Anfang folge er demselben streng! Das Herumschweifen und sogenannte Auswählen des Besten aus allem Bekannten vernichtet gewöhnlich alle Einheit und den festen Gang. Es ist weit besser, einen einseitigen Plan fest zu verfolgen, als nach gar keinem Plane zu arbeiten und sich von dem vermeintlichen augenblicklichen Bedürfniß der Schüler oder gar von seinen Launen regieren zu lassen; ich habe junge Lehrer kennen gelernt, die aus Allem das Beste auszuwählen meinten. Es kommt gewöhnlich nichts dabei heraus. Ich lege daher auf den ausgesprochenen Rath einen hohen Werth. Natürlicher Weise paßt auch der beste Leitfaden, der zu Grunde gelegt wird, selten in jeder Beziehung und in allen einzelnen

Theilen für den besonderen Fall, für die Kinder, für die Schule, wo man ihn gebrauchen will. Einen solchen universalen Lehrgang hat es nicht gegeben, wird es nie geben. Jeder Schriftsteller geht von gewissen Voraussetzungen, bestimmten Vorstellungen in Betreff der äußeren Verhältnisse der Schulen und Lehrer, für die er schreibt, aus; er selbst gehört der nie stillstehenden, in ewiger Entwickelung begriffenen Zeit an; jeder einzelne Mensch hat als Individuum seine Eigenthümlichkeiten ꝛc. ꝛc.; wie wäre es zu erwarten, daß jemals ein Lehrbuch geschrieben würde, das keiner Veränderung, keiner Verbesserung fähig und bedürftig wäre? Darum ist die Forderung, einen in jeder Beziehung unverbesserlichen und unabänderlichen Leitfaden für irgend ein Fach haben zu wollen, durchaus nicht zu erfüllen; es ist eine unverständige und ungerechte Forderung. Kein Buch kann oder soll den Geist des Lehrers ersetzen, weßhalb jeder pädagogische Schriftsteller an die Gebraucher seiner Bücher die Forderung macht, daß sie mit denkendem Geiste sich derselben bedienen und die Abänderungen, seien es nun Weglassungen und Zusammenziehungen, oder Zusätze und Erweiterungen, vornehmen, die durch die Berücksichtigung der individuellen Verhältnisse, in welchen sie sich mit ihren Schülern befinden, hervorgerufen und bedingt werden. Eben um den Lehrer dazu allmählig zu befähigen, verlange ich gewissenhafte Vorbereitung auf die einzelnen Lectionen, aufmerksames Beobachten während derselben und genaues Eintragen der gemachten Erfahrungen in ein dazu bestimmtes Buch nach denselben. In solcher Weise erlangt der Lehrer zuletzt eine solche Reife, daß er entweder jeden Leitfaden entbehren, oder sich denselben selbst schreiben kann. Damit aber die Aufmerksamkeit des Lehrers während des Unterrichts sich ganz frei den Schülern zuwenden könne, setze ich fest, daß er sich des zu Grunde gelegten Leitfadens während des Unterrichts nicht bediene. Der Lehrer soll nicht aus dem Buche, sondern aus dem Kopfe lehren; das rechte Lernbuch der Schüler ist der denkende Geist des Lehrers, der mit selbstständiger Beherrschung des Stoffes dem einzelnen Schüler gibt, was derselbe bedarf, dem einen Milch, dem andern Speise. Der Lehrer muß, um in einem Gleichniß zu sprechen, die Kochkunst verstehen. Der Stoff, aus welchem die Speisen bereitet werden, ist überall derselbe, und er wird ihm geliefert. Aber die Zubereitungen desselben nach dem jedesmaligen Appetit und der vorhandenen Verdauungskraft der Schüler ist seine Sache. Kein Anderer kann das für ihn leisten. Ein guter Leitfaden liefert die Fingerzeige dazu, oder er paßt im besten Falle für die Verhältnisse und Zustände, wie sie gewöhnlich zu sein pflegen; aber das eigene Nachdenken wird dadurch nicht ersetzt, geschweige überflüssig gemacht. In den besseren Seminarien werden daher die Zöglinge gleich zu Anfang daran gewöhnt, aus dem Kopfe, nicht aus dem Buche zu lehren, das Gegentheil wird gar nicht geduldet. Was von ihnen verlangt wird, sehen sie an ihren eigenen Lehrern; diese machen es an ihnen und an den Schülern in der

Uebungsschule nicht anders. Es ist eine sclavische Abhängigkeit eines Lehrers, wenn er überall des Buches bedarf. Er kann dann seine Aufmerksamkeit nicht ungetheilt den Schülern zuwenden; an eine freie, fröhliche Entwickelung ist nicht zu denken; vielmehr legt er ihnen die Schnürbrust des Buches an, und eine Geistesentfesselung derselben ist dann rein unmöglich geworden. Also weg mit den Büchern aus den Händen der Lehrer; weg mit den Lehrern, die es nicht lassen wollen, wo es zu lassen ist! Wären wir nur erst einmal so weit, existirte keiner mehr, der von den Schülern fast nur mit der Nase im Buche gesehen wird! Lehrer höherer Schulen, macht es den Elementarlehrern nach, emancipiret euch von altem Schlendrian! Schauet, statt in die Bücher, den Schülern in's Angesicht, und beobachtet, was sie sonst treiben! Es gränzt an's Unglaubliche, was immer noch in (höheren) Schulen in Gegenwart der Lehrer passirt! — Recht sorgfältig studire der Lehrer zu Hause die Lehrbücher; aber vor seinen Schülern arbeite er mit freiem, unabhängigem Geiste! Es versteht sich von selbst, daß Solches nicht in allen Lectionen, z. B. in den Lese- und Bibelstunden ꝛc., möglich ist. Aber wo es angeht, da sei es der Fall. Für alle Lectionen ohne Ausnahme verlangen wir aber eine totale Beherrschung des Stoffes von Seiten des Lehrers. Um ihn dazu überhaupt zu befähigen, gaben wir eben die beiden Winke, nach vollständiger Bekanntschaft mit dem befolgten Leitfaden die Werke anderer Schriftsteller über denselben Gegenstand zu benutzen, und außerdem durch das Studium geeigneter Schriften eine fortgesetzte Steigerung der pädagogisch-didaktischen Einsicht und der didaktisch-methodischen Kunstfertigkeiten einzuleiten und festzuhalten. Hat sich ein Lehrer durch öftere Wiederholung mit einem Leitfaden ganz vertraut gemacht, so bedarf es der Vorbereitung auf jede einzelne Lection zwar nicht mehr; aber das Bedürfniß nach Erweiterung der Ansicht und nach Erfrischung des eigenen Geistes hört darum nicht auf. Das Letztere vermehrt sich vielmehr mit den Jahren, und aus der seltenen Befriedigung desselben erklären wir uns die traurige Wahrnehmung, daß so viele Lehrer ihren ursprünglichen Lehreifer allmählig verlieren und zuletzt vielleicht ganz erschlaffen. Es liegt in der Natur strebender Köpfe, mit ausgezeichnetem Eifer denjenigen Gegenständen obzuliegen und sie mit Feuereifer zu lehren, die sie noch nicht ganz durchdrungen haben. Sobald dieses aber gelungen ist, vermindert sich ihre Zuneigung zu ihnen, und der Eifer erkaltet. Der Reiz der Neuheit ist verschwunden, und die Forschlust hat ihre Befriedigung erhalten. Wenn daher der Lehreifer eines angehenden Lehrers vorzüglich aus dem Vergnügen an der Durchdringung eines noch nicht ganz bewältigten Lehrstoffes, nicht aus der Liebe zum Lehren überhaupt stammt, so läßt sich mit Sicherheit erwarten, daß dieser Eifer allmählig erkalten werde. Der rechte, d. h. der nie verschwindende Lehreifer muß in der Liebe zum Lehramte, zur Beschäftigung mit der Entwickelung der Kinderwelt begründet sein, so daß es dem Lehrer mehr

oder weniger gleichgültig ist, was er zu lehren hat. Er will lehren; das Lehren ist seine Freude, sein Genuß, sein Beruf. Um aber doch auch den Geist fortwährend für den Stoff zu interessiren und zu erfrischen — denn welcher strebende Mensch fühlte nicht das Bedürfniß nach Erweiterung der Ansicht und nach Erfrischung des Geistes bei der ewigen Wiederkehr derselben Gegenstände und bei der lebenslänglichen Beschäftigung mit dem Einen und Gleichen! *) — so studire man fortwährend die Schriften anderer Männer über die Lehrgegenstände, die man lehrt. Ist die Erfrischung nicht in der Neuheit des Stoffes zu finden, so suche man sie in der Verschiedenheit der Ansichten über denselben und in der Mannigfaltigkeit der Behandlungsweise. Das eben charakterisirt ja den gebildeten Lehrer, daß er einen Gegenstand in der mannigfaltigsten Weise zu behandeln versteht, und darin liegt eben der Vorzug der öffentlichen Schule vor jedem Privatunterricht, daß sie denselben Gegenstand von den verschiedensten Seiten, je nach der Eigenthümlichkeit der versammelten Köpfe, betrachten lehrt.

Endlich muß der Lehrer im Allgemeinen stets nach der Erhöhung seiner didaktischen Einsichten und Fertigkeiten trachten. Das Wesen der Bildung liegt weit mehr in der Allgemeinheit und in Universalität der Ansichten, als in der Masse des Wissens. **) Darum studire Jeder fort-

*) Darin liege nichts Ermüdendes, meint das Schulblatt für die Provinz Brandenburg. Meinen es auch die Lehrer selbst, die dies doch am besten wissen müssen? Meinen es die, welche lebenslang Lehrer bleiben wollen? Die wissen das Gegentheil, und vorurtheilsfreie Männer beklagen darum die Lehrer, d. h. sie sind gerecht gegen sie. Mehr verlangt man nicht, dieses aber verlangt man. Die haben gut sprechen, welche nach einem 5-, 10-, höchstens 15jährigen Schuldienste sich aus demselben herausgearbeitet haben! Wo hätte man es jemals erlebt, daß solche in das „nicht ermüdende" Schulamt zurückgetreten wären? Darum Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit! Ihr verhärtet sonst die Lehrer gegen Eure Rathschläge, und Ihr könnt es ohne Weiteres zugeben, daß es auf dem Erdenrund kein mühevolleres, geistig anstrengenderes und abstumpfenderes Amt giebt, als das eines deutschen Elementarlehrers der neueren Zeit! Denn so ist es, und wer, als solcher, dieses nicht an sich erfahren hat, war gewiß keiner von den besten. Die Herren Geistlichen können es an sich selbst erfahren; sie brauchen sich nur zu fragen, was mehr ermüdet: eine Stunde Predigt, oder eine Stunde (wirklicher) Katechisation? Und solcher wirklichen, d. h. entwickelnden Katechisationen hält der Elementarlehrer der heutigen Zeit wöchentlich nicht eine oder zwei, sondern zwanzig oder dreißig. Thue es ihm ein Anderer nach und bleibe dabei bis zum 50sten oder 60sten Lebensjahre rüstig und frisch, wir wollen ihn bewundern. Darum Gerechtigkeit gegen die Lehrer! mehr wird nicht verlangt; diese aber auch voll und ganz, am ersten von Denen, welche das Schulwesen und die Lehrer zu fördern berufen sind.

**) Obiger Satz wird nicht so verstanden, d. h. mißverstanden werden, als wenn er besage, das Wesen der Bildung liege in der Kenntniß der allgemeinen Gesetze und Regeln, kurz des Abstrahirten, ohne die Kenntniß des Einzelnen,

während außer den Lehrschriften über einzelne Gebiete des Unterrichts Werke, welche sich mit der Untersuchung und Darstellung allgemein pädagogischer, didaktischer und methodischer Gegenstände beschäftigen. Von vorzüglichem Einfluß auf die Lehrerbildung ist auch eine möglichst genaue Kenntniß der Psychologie und der Logik. Denn die Psychologie oder allgemeiner die Anthropologie ist die Grundwissenschaft der Pädagogik, ohne welche diese in der Luft schwebt und gar nicht gründlich aufgestellt werden kann. Die Logik aber enthüllt dem Kenner die Organisation des Erkenntnißvermögens, dessen Entwickelung des Lehrers Hauptgeschäft ist und bleibt. Wir meinen damit nicht eine äußerliche Auffassung der abstrakten Formen und Formeln in vielen dürren Compendien der Logik, sondern eine belebte Auffassung der Formen des denkenden Geistes und eine lebendige Anschauung der Functionen des erkennenden Geistes in allen einzelnen Erscheinungen seiner Thätigkeit. Verbindet der Lehrer in solcher Weise die Durchforschung der einzelnen Lehrfächer mit dem Studium allgemeiner Werke, so gelangt er endlich zur Reife der Bildung im Besonderen und Allgemeinen.

III.

Anleitung zum Studium der Elementar-Pädagogik, Didaktik und Methodik.

In diesem Kapitel haben wir ein Vierfaches auseinander zu setzen:

1) wem dieses Studium vorzüglich zu empfehlen sei;
2) was von den dahin einschlagenden Schriften bis jetzt geleistet worden;
3) wie die Begriffe der Pädagogik, Didaktik und Methodik aufzufassen und festzustellen;
4) welche Schriften über diese Gegenstände als die besten und brauchbarsten anzusehen seien.

Die drei ersten Punkte bilden die Einleitung zu dem vierten, auf den es eigentlich und hauptsächlich ankommt.

Unmittelbaren, Konkreten. Das wäre ein gar arges Mißverständniß. Denn das Erste ruht auf dem Zweiten; jenes schwebt ohne dieses im leeren, hohlen Raume. Zunächst und zuerst kommt es also überall auf die Kenntniß und Erkenntniß des Einzelnen und Speciellen an. Nur soll man dabei nicht stehen bleiben, sondern zu dem, in ihm liegenden Allgemeinen, Gesetzmäßigen aufsteigen, in und aus dem Besonderen das Allgemeine erkennen, und dann jenes aus diesem ableiten lernen. „Plus qu'il est minutieux, plus il reussit", sagt ein sehr erfahrener französischer Pädagog von dem Elementarlehrer.

1. Wem das Studium der Pädagogik, Didaktik und Methodik besonders zu empfehlen sei, und wem nicht.

Die Pädagogik, Didaktik und Methodik stellen das allgemeine Wissen des Erziehers und Lehrers auf. Sie haben es nicht zu thun mit einem einzelnen Begriffe, Urtheile oder einem speciellen Gedanken (natürlich aber mit ihrem eigenen Begriffe), nicht einmal mit einem einzelnen Unterrichtsgegenstande, oder sie behandeln ihn wenigstens in einer allgemeinen Weise. Das Studium der Pädagogik, Didaktik und Methodik ist also eine Beschäftigung mit dem Allgemeinen. Im Verlaufe des menschlichen Lebens kommt dem Menschen das Einzelne, Besondere, Konkrete früher zum Bewußtsein, als das Allgemeine, Abstrakte. Und dieser Entwickelungsgang entspricht der Natur des menschlichen Geistes. Er nimmt zuerst das Einzelne wahr, vergleicht das Aehnliche und Zusammengehörige mit einander, erhebt sich in Begriffen über das Besondere, und stellt endlich allgemeine Grundsätze und Regeln auf, unter welchen das Besondere befaßt wird. Ist dieses, woran nicht zu zweifeln — denn Jeder braucht sich nur des Verlaufs und der Geschichte seiner Entwickelung zu erinnern — der Gang der Natur des Menschen, so folgt daraus, daß wir bei unserer Selbstbildung diese Regel zu befolgen haben, d. h. daß wir die Kenntniß des Besonderen dem Studium des Allgemeinen vorausgehen lassen, um auf der Grundlage jenes, dieses zu erbauen und aus ihm zu entwickeln. Wollten wir umgekehrt verfahren und mit der Auffassung des Allgemeinen beginnen, so würden wir das Spätere, Höhere dem Früheren, Niederen vorauszusenden, das Dach zum Fundamente zu machen uns bemühen; wir würden aber bald inne werden, daß wir das Allgemeine ohne das Besondere gar nicht zu verstehen im Stande sind. Jenes ohne dieses ist ein leerer, hohler Schemen, eine inhaltslose Form, und sein Wissen ein nichtiges, geistloses Spiel mit Begriffen — Wortschall und Dunst. Das Allgemeine ist daher von dem Besonderen jederzeit abhängig; das Besondere kann aber ohne das Allgemeine bestehen, und es hat einen von diesem unabhängigen, selbstständigen Werth, wogegen das Allgemeine ohne das Besondere gar nichts ist. Diese Sätze sind aber nicht so zu verstehen, als wenn das Allgemeine von dem Besonderen getrennt wäre, zu ihm hinzukäme; vielmehr liegt das Allgemeine in dem Besonderen. Nur kann dieses ohne jenes erkannt werden, und jederzeit muß das Besondere, wenn das Allgemeine nicht ein Leeres sein soll, vorher aufgefaßt, und das Allgemeine aus dem Besonderen entwickelt werden. Was erscheint, ist jederzeit ein Besonderes; das Allgemeine kann allein für sich nicht erscheinen, es kommt in und mit dem Besonderen zum Dasein. Das Allgemeine allein wird nur gedacht, abstrahirt, ist reflectirtes Wissen. Den Inhalt der Begriffe: Mensch, Thier, Pflanze, Obst ꝛc. kann man allein für sich nicht darstellen. Er existirt nur in einzelnen Menschen, Thieren,

Pflanzen, Obstarten oder Individuen, die mehr sind als (allgemeine) Menschen, Thiere, Pflanzen ꝛc. Einen (abstracten) Menschen hat daher Niemand gesehen ꝛc.; (abstractes) Obst kann man nicht essen, sondern nur Pflaumen, Kirschen ꝛc. Und selbst auch diese nicht, sondern einzelne, bestimmte, individuelle Pflaumen oder Kirschen. Oder, um ein anderes Beispiel zu wählen, kein einzelner Winkel ist nur ein abstracter hohler Winkel, sondern entweder ein spitzer, rechter oder stumpfer; aber dann in jedem Falle auch ein hohler. Das Abstracte liegt in dem Konkreten. Der gewöhnlichen oder natürlichen Entwickelung gemäß faßt man immer zuerst Einzelnes, Individuelles auf; aber man bleibt dabei nicht stehen, man erhebt sich durch den Verstand von ihm zum Allgemeinen.

Diese Wahrheiten führen zu dem Schlusse, daß überall im Unterricht Anderer, wie in der Bemühung um Selbstbildung, mit der Kenntniß der besonderen Gegenstände in ihren Einzelheiten angefangen werden müsse, daß daher der sich zum Lehramte erst bestimmende und dazu vorbereitende Lehrer sich zunächst und zuerst ausschließlich mit dem Studium der besonderen Fächer des Wissens zu befassen habe. Erst wenn er mit diesen ziemlich in's Reine gekommen, kann das Studium des allgemeinpädagogischen Wissens ihm Gewinn bringen. Darum empfehlen wir also hiermit das Studium der Pädagogik, Didaktik und Methodik dem gereiften Seminaristen, dem nach Weiterbildung strebenden Lehrer, nicht dem Anfänger. Für jene aber ist es von entschiedener Wichtigkeit. Ich habe schon einmal gesagt, daß die Kenntniß des Allgemeinen zu den wesentlichen Merkmalen jeder wahren Bildung gehöre. Die Kenntniß des Allgemeinen ohne die Kenntniß des Besonderen — wenn sie anders überhaupt möglich — ist leer und hohl; die Kenntniß des Besonderen allein, d. h. einer Masse von Einzelheiten ohne die Verbindung derselben zu höheren Einheiten und ohne die Kenntniß ihrer Ableitung von allgemeinen Gesetzen und Grundsätzen, d. h. ohne das Allgemeine, führt höchstens zu erfahrungsmäßig sicherem Verfahren (Empirismus), nie aber zu einem Standpunkte, von dem aus man mit hellem Bewußtsein alle Einzelheiten übersieht und die besonderen Erscheinungen nach ihren Quellen und Gründen zu begreifen vermag. Darum gehört das Studium der genannten Gebiete allerdings zum Wesen der Lehrerbildung. Nur muß damit, wie gesagt, nicht begonnen werden. Es ist das Spätere und Höhere. Wir würden daher auch die Anleitung zu dem Studium des Allgemeinen der Anweisung zur Behandlung des Besondern nicht vorausgeschickt haben, wenn nicht dadurch ein besserer Zusammenhang der Theile hervorgebracht worden wäre. Will der Anfänger der Lehrkunst (der Schulamtspräparand) sich mit den unter Nr. 4 dieses Kapitels namhaft gemachten Schriften alsbald bekannt machen, so geschehe es übersichtlich und vorläufig, etwa um zu erfahren, wohin das Studium der einzelnen Gebiete führt und wie die Aufführung der einzelnen Stockwerke des Gebäudes endigt. Mit diesen aber beschäftige er sich zunächst mit emsigem Fleiße. Alsdann

allgemeinsten Grundsätze aller Menschenerziehung, die für jeden Raum und für alle Zeit, also eine ewige Geltung haben, aufzufinden, — aber der zu erziehende Mensch muß jeder Zeit als ein in bestimmtem Raume befindliches oder auf irgend einem Theile des Erdbodens lebendes und als ein irgend einer bestimmten Zeit angehöriges Wesen betrachtet werden. Jeder Mensch lebt unter einem Volke zu einer gewissen Zeit. Er ist nach den Verhältnissen dieses Volkes und für diese Zeit, oder, nach Kant, für die nächste Zukunft (das Eine schließt das Andere nicht aus) zu erziehen. Also nimmt die Erziehung desselben ihre Regeln und Gesetze von der Beschaffenheit dieses Volkes und dieser Zeit oder von der Geschichte. Mit einem Worte: es stellt sich neben den allgemeinen Begriff der Naturgemäßheit der weniger allgemeine der Kulturgemäßheit, welche den ersteren ergänzt und nach vielen Seiten hin modificirt. Wenn daher auch der allgemeinste (rein-psychologische) Theil der Erziehungslehre wirklich bereits systematisch aufgestellt wäre, so würde derselbe doch für die verschiedenen Raçen und Völkerschaften auf dem Erdboden und für dieselbe Nation in verschiedenen Zeiten eine andere Farbe und zum Theil auch einen andern Inhalt erhalten. Wollte man z. B. asiatische Völker der heutigen Zeit eben so erziehen wie die neu-europäischen, weder Rücksicht nehmen auf die Geschichte, welche die einzelnen erlebt haben, noch auf ihre Religionen, noch auf ihre Staatsverfassungen, noch auf andere Momente: so würde man gewiß kein glückliches Resultat erzielen. Unmöglich läßt sich der Einfluß der genannten Principien auf die wirkliche Erziehung abwehren. Darum müssen sie auch in einem pädagogischen Systeme gehörig gewürdigt werden. Eine Despotie verlangt eine andere Erziehung der Jugend, als eine Republik, und beide eine andere als eine Monarchie, und in dieser wird sie in der absoluten wieder verschieden sein von der in der constitutionellen. Darum verlangt Pölitz z. B. eine Umgestaltung und Reorganisation des öffentlichen Erziehungs- und Schulwesens, sobald eine Monarchie das constitutionelle Princip aufnimmt, weil ohne dieses das veränderte Princip weder Grund noch Boden habe. Mit der Staatsverfassung hat sich in Frankreich auch alsbald und jedesmal die Form und der Inhalt der Erziehung verändert. *) Aus dem Allen erkennen wir, daß eine für alle Orte und alle Zeiten passende Erziehungslehre gar nicht aufgestellt werden kann, es sei denn, ihr Urheber beschränke sich auf die Darstellung der allgemeinsten Theorie, die aber nur sehr kurz ausfallen könnte. Wir sind sehr weit entfernt, einer solchen Darstellung den Werth abzusprechen; wir können

*) In obiger Beziehung hat das, ursprünglich nur für einen speciellen (unerreicht gebliebenen) Zweck beschriebene Buch: „Die Freiheit des Unterrichts, mit besonderer Rücksicht auf das Königreich der Niederlande und die gegenwärtige Opposition in demselben, von einem wahrheitliebenden Schweizer (Münch). Bonn, bei Weber, 1829." ein historisches Interesse.

nur wünschen, daß sie bald erscheinen möge; aber Alles wird sie nicht leisten. Der Einfluß des religiösen, politischen und historischen Princips auf die Pädagogik ist gar nicht zu verkennen; ja selbst die merkantilischen, technischen und andere Interessen werden in einem einigermaßen befriedigenden Systeme der Erziehung für eine Nation ihre Stelle und ihre Würdigung verlangen. Und so wird sich aus allem Bisherigen die Schwierigkeit der Aufgabe, die Pädagogik systematisch und wissenschaftlich zu begründen, wohl für einen Jeden klar herausstellen, so daß es begriffen werden kann, warum es uns bis diesen Tag an einem allgemein gültigen Systeme der Pädagogik fehlt. Die Stimmführer sind darüber nur einer Meinung, wie Solches z. B. aus Schwarz's letztem Werke: „Das Leben in seiner Blüthe", zu ersehen ist.

Zu den bisher aufgestellten allgemeinen Ursachen des Mangels eines solchen Systems gesellt sich noch eine persönliche. Wenn wir die Frage aufstellen: von wem wird ein System der Erziehung zu erwarten sein? so werden wir dieses Hinderniß entdecken. Offenbar kann dasselbe nur von philosophisch-gebildeten Staatsmännern und Gesetzgebern, oder von gelehrten oder auch nicht-gelehrten Männern, die sich mit Erziehung und Unterricht beschäftigt haben, ausgehen. Wirklichen Staatsmännern und Gesetzgebern fehlt es aber leicht an der zur Vollendung eines Erziehungssystems erforderlichen Erfahrung, und die Männer, welche diese besitzen, haben selten die übrigen Kenntnisse und Einsichten über Geschichte, Religion, Politik, so daß ein seltener Verein von Talent, Ausbildung, Stellung im Leben und Erfahrung in demselben Individuum dazu erforderlich sein wird, um die hohe Aufgabe, von der wir reden, einigermaßen befriedigend lösen zu können. Die gelehrten Schulmänner der letzten Jahrhunderte erlagen meist unter der Last der (sogenannten) Gelehrsamkeit, der religiösen Beschränktheit und des Schlendrianismus, und Lehrer des Volksschulwesens konnten sich, selbst wenn andere Sterne ihnen günstiger geleuchtet hätten, unter dem ökonomischen Drucke, der auf ihnen lastete, nicht zu der Freiheit des Geistes erheben, welche die sichere Aufstellung eines wahren Erziehungssystems voraussetzt.

Aus diesen Verhältnissen und dieser Lage der Dinge erklärt sich die anfangs auffallende Erscheinung, daß die Pädagogik, welche unbedenklich zu den ersten und wichtigsten Wissenschaften gehört, welche die Alten als den Mittelpunkt und die Königin aller andern betrachteten, noch so wenig ausgebildet worden. Und es läßt sich aus der Lage der dieses glückliche Resultat bedingenden Umstände mit Bestimmtheit erklären, daß wir keine Hoffnung haben, alsbald ein genügendes System der Erziehung erscheinen zu sehen. So lange die Psychologie nicht besser begründet ist, als jetzt; so lange über die wichtigsten Seiten der Religion, nämlich über ihren Grund und ihre Quellen und darum ihre Methoden, nicht mehr Uebereinstimmung unter den Sachkundigen herrscht, als gegenwärtig; so lange der Streit der Gegenwart über den Vorrang der politischen Principien

nicht aufgehört hat: so lange dürfen wir kein System der Erziehung erwarten, welches mit allgemeinem Beifall aufgenommen werden dürfte. Aber auch das müssen wir erkennen, daß die wissenschaftliche Aufgabe einer solchen Darstellung nie in solcher Weise gelöset werden kann, daß nun nichts weiter zu thun wäre, als ihre Vorschriften in Ausführung zu bringen. Die Pädagogik hat es mit dem Menschengeschlechte zu thun, das, in einer beständigen Veränderung begriffen, zu einer unendlichen Entwickelung bestimmt ist. Darum kann und darf keine Zeit kommen, wo das Erziehungssystem stationär werden könnte. Vielmehr ist den Pädagogen die Aufgabe gefallen, den allgemeinen, unabänderlichen Theil ihres Lehrgebäudes stets auf Zeit und Ort anzuwenden und je nach Verschiedenheit der Verhältnisse und Umstände zu modificiren, um das Menschengeschlecht in nie stillstehendem Entwickelungsproceß zu erhalten.

Endlich ist, um den zweiten Theil der gestellten Frage in aller Kürze zu lösen, von der Ausbildung des elementarischen Theils der Pädagogik, Didaktik und Methodik zu reden. Wir beschränken nämlich den Begriff dieses Wortes auf die Schulerziehung und den Schulunterricht und zwar in der Elementarschule unter uns. Hier haben wir also eine bestimmte Aufgabe vor uns, welche durch die Stellung der Volksschule gegen die Familie, den Staat und die Kirche, durch die derselben gesetzten Zielpunkte, also sowohl in äußerlicher als innerlicher Beziehung, ihre feste Begränzung erhalten hat. Wir sehen uns dadurch aus jenem unendlichen Felde auf eine verhältnißmäßig kleine Sphäre beschränkt, und wir machen daher an eine Darstellung dieses elementarischen Theils der Pädagogik (unter welchem Worte wir bisher die beiden andern Theile immer mit inbegriffen) nur die Anforderung der Zweckmäßigkeit für den gegenwärtigen Standpunkt der Volksschule, sowohl was die Erziehung oder die Disciplin, als was den Unterricht oder die Doctrin derselben betrifft. In dieser doppelten Hinsicht ist von deutschen Schriftstellern bereits recht viel geleistet worden, was wir mit freudigem Danke anerkennen. Warum in diesem speciellen Theile der Pädagogik mehr geschehen ist, als in jenem allgemeinen, ist unschwer einzusehen. Die Aufgabe selbst machte an Den, der sie lösen wollte, nur geringe Anforderungen im Verhältniß zu der universalen Aufgabe der Pädagogik überhaupt. Der Volksschule gehört wegen ihrer mannigfachen Beschränkung das erziehliche Moment der Jugend nur auf eine sehr beschränkte Weise an. Was sie unter uns zu leisten hat, ist durch bestimmte Gesetze vorgeschrieben, die Mittel, durch welche diese Leistungen aufgebracht werden sollen, liegen vor, und nirgends ist in der Aufgabe etwas Unbestimmtes oder Ueberschwengliches. Die Volksschule ist unter uns ein abhängiges Institut. Ihre Lehrer haben sich in religiöser Hinsicht nach den Vorschriften der Kirche oder des einzelnen Glaubensbekenntnisses, und in anderer Beziehung nach den Bestimmungen der Staatsbehörden zu richten. Darum ist ihre Aufgabe leichter zu lösen als die allgemeine der Pädagogik. Wir besitzen daher in

manchen Einzelheiten auch in der Theorie des Erziehungs- und Schulwesens vieles Schätzbare und Preiswürdige; im Ganzen und Allgemeinen aber ist der Zustand der Wissenschaft und der Lebenseinrichtungen in Betreff der Pädagogik nicht sehr zu preisen. Wir haben wohl eine Erziehung für einzelne Fächer und Stände, aber keine Volks- oder Staatserziehung. Von einer deutschen oder preußischen National-Erziehung kann man wohl reden; aber sie existirt nicht, kann nicht existiren, nicht einmal in der Theorie. Die Anstalten, in welchen ein Theil der Volkserziehung, der öffentliche Unterricht, angestrebt wird, d. h. die Volksschulen, sind nirgends Staatsanstalten. National-Erziehung ist nur möglich, wo eine Nation eine geschlossene, compacte Einheit bildet. Im Kleinen sind wir groß und reich, im Großen aber klein und arm; doch ist seit der Entstehung des deutschen Zollvereins und seit 1840 ein Fortschritt zu bemerken. Unsere Nachkommen können sich nicht darüber beklagen, daß wir ihnen nichts zu thun übrig gelassen; und sie werden diese Klage nicht erheben. Unsere Aufgabe ist es, die Schätze redlich zu benutzen, die bereits zu Tage gefördert worden sind. Bevor wir sie für unsern elementaren Zweck aufzählen und namhaft machen, gehen wir noch dazu über:

3. Das Nöthigste über die Begriffe der Pädagogik, Didaktik und Methodik

zu sagen.

Wenn wir das erste Wort anstatt aller gebrauchten, so konnte das keine Zweideutigkeit veranlassen. Jetzt aber müssen wir uns über sie näher erklären, nicht nur, weil dieses überhaupt von Wichtigkeit ist, sondern weil sie nicht in ihrem ganzen Umfange den Gegenstand unserer Betrachtung ausmachen.

Das Wort Pädagogik wird entweder im weiteren oder engeren Sinne genommen. In jenem umfaßt der Begriff auch die Didaktik, in diesem schließt sie dieselbe aus. Im weiteren Sinne stellen wir die Pädagogik auf als die Wissenschaft der Gesetze und Regeln für die bewußte (mit Bewußtsein oder absichtlich vermittelte) Thätigkeit zur Erziehung des Menschen. In dieser Bedeutung schließt sie die Unterrichtslehre, weil der Unterricht in einer absichtlichen Einwirkung auf den Menschen zum Behuf seiner Bildung besteht, mit ein, und sie setzt (ponirt) die Didaktik als einen Theil der Pädagogik. In engerem Sinne beschränkt sich die Erziehungslehre, im Gegensatze mit der Unterrichtslehre, auf die Aufstellung der Gesetze und Regeln für die moralische Erziehung. Nach dieser Bedeutung stehen Pädagogik und Didaktik neben einander. Nur in diesem Sinne kann man streng genommen von Pädagogik und Didaktik sprechen. Allein obgleich wir das Wort Pädagogik in dem weiteren Sinne nehmen, dem zufolge die Unterrichtslehre als ein Theil von ihr erscheint, werden wir dennoch von beiden Begriffen, durch das copulative „und"

verbunden, reden, damit beide, wenn von beiden die Rede ist, auch ausdrücklich immer gedacht werden.

In demselben Verhältniß wie Pädagogik und Didaktik stehen die Begriffe Didaktik und Methodik zu einander. Wenn wir im weiteren Sinne unter Didaktik die Wissenschaft der Gesetze und Regeln für den gesammten Unterricht verstehen, so ist die Methodik, als die Lehre von den Gesetzen und Regeln der Unterweisung in einzelnen Fächern, unter der Didaktik begriffen und ein Theil, nämlich der angewandte Theil derselben.*) Wollten wir beide von einander trennen, so müßten wir festsetzen, daß in der Didaktik nur die allgemeinen, für jede Art des Unterrichts geltenden, in der Methodik dagegen die besonderen, nach Zweck, Inhalt, Form und anderen Einzelnheiten der Unterrichtsbestrebungen verschiedenen Gesetze und Regeln aufgestellt werden. Es ist am besten, wir nehmen beide Begriffe in dem zuerst genannten Sinne, erlauben uns jedoch, um des sicherern Verständnisses willen, von Didaktik und Methodik zu reden. Nach diesen Begriffsbestimmungen umfaßt daher die Pädagogik das Ganze, die Didaktik ist derjenige Zweig derselben, welcher sich mit dem Unterricht und zwar (was wir hier zugleich festsetzen wollen) mit dem Schulunterrichte, d. h. mit der intellectuellen Bildung der Schüler beschäftigt, und die Methodik stellt die einzelnen Regeln für die verschiedenen Objekte des Schulunterrichts und die einzelnen Lehrgänge auf. Jeder dieser Theile der Pädagogik hat eine theoretische und eine praktische Seite, je nachdem entweder bloß von der Einsicht der Gesetze und Regeln, oder zugleich von ihrer Anwendung die Rede ist. Darum machen einige Schriftsteller über Erziehung einen Unterschied zwischen einem Pädagogiker (theoretisch) und einem Pädagogen (praktisch), nach welcher Analogie man auch den Methodiker von dem Methodisten unterscheiden könnte. Da aber das letztere Wort schon einen andern Begriff bezeichnet, so unterläßt man lieber diese neue Nomenclatur, besonders da der Unterschied, auf dem sie beruht, für unsern Zweck ohne Werth ist. Wir fassen immer die theoretische und praktische Seite zusammen; jene hat für uns nur in sofern Werth, als sie zu dieser führt und sie erhöht. Auch beschränken wir unsere Aufgabe, in sofern sie eine pädagogische ist, auf die Erziehung in der Schule oder

*) Was Alles die Leute Methode nennen, davon zwei Beispiele. — — Als ein Schullehrer von Ehemals von einer Reise, auf der er zufällig auch das damalige Seminar in Wesel gesehen hatte, zurückgekehrt war und auch von einer in dieser Anstalt wahrgenommenen neuen Methode sprach, antwortete er, darüber näher befragt: „Dort haben sie auf den Dintefässern — Deckel.“ — — Und als ein oberster Schulinspector in den russischen Ostseeprovinzen auf einer Inspectionsreise einen Lehrer kennen lernte, dessen Knaben auf Fragen und Antworten so einexercirt waren, daß die Antworten oft vor den Fragen herausplatzten, ging er leutselig und herablassend auf den schüchternen Lehrer los und sprach zu ihm: „Auf Kavalier-Parole, es freut mir, Ihnen näher kennen zu lernen, Sie haben Methode.“

durch den Schulunterricht. Wir haben es nicht mit der Erziehung im umfassendsten Sinne des Wortes, sondern mit einem verhältnißmäßig kleinen und beschränkten, nichts desto weniger aber wichtigen Theile der Erziehung zu thun, so wie wir ja auch die Gesetze und Regeln für den Unterricht in den Kirchen, auf den Universitäten und in den Gymnasien von unserer Betrachtung ausschließen. Wir beschäftigen uns mit der Erziehung und dem Unterricht in der Volksschule, rechnen aber dazu sowohl die sogenannten Elementar- als auch die sogenannten Bürgerschulen, weil diese ihrem Wesen nach nichts Anderes sind und sein können, als gehobene, ausgedehnte, entwickelte Volksschulen.

Nach diesen Vorbereitungen gehen wir zum vierten, wesentlichsten Punkte dieses Kapitels über, nämlich zur Beantwortung der Frage:

4. Welches die wichtigsten, empfehlenswerthesten Schriften über Elementar-Pädagogik, Didaktik und Methodik seien?

Im Allgemeinen ist die Auswahl des Besten, Gediegensten aus einer großen Masse vorliegender Stoffe keine leichte Sache. Hundertmal bin ich daher in Verlegenheit gerathen, wenn ich um Empfehlung einer Schrift über diesen oder jenen Gegenstand gebeten wurde. Diese Verlegenheit rührt in der Regel nicht sowohl von dem Mangel der zu einem sicheren Urtheile erforderlichen Kenntniß der in das in Frage stehende Gebiet einschlagenden Schriften, als von der unendlichen Mannigfaltigkeit der Verhältnisse, sowohl in localer als in persönlicher Beziehung, her. Unmöglich ist es daher, ohne Kenntniß dieser speciellen Verhältnisse und Bedürfnisse, also in's Unbestimmte hinein, sichern Rath zu ertheilen. Nicht ganz ohne Verlegenheit gehe ich auch an die Beantwortung der in der Ueberschrift aufgestellten Frage. Haben wir auch noch kein vollkommenes pädagogisches System, so haben wir doch eine Menge Schriften, die sich mit dem Allgemeinen befassen. Auch ist der Unterschied der Verhältnisse der Volksschulen und der Bedürfnisse ihrer Lehrer, je nach ihrem Standpunkte in Betreff der Bildung, sehr groß. Allen darum zu genügen und für Alle das Beste auszuwählen und als solches zu bezeichnen, ist rein unmöglich. Wir berechnen — dies muß gesagt werden — unsere Vorschläge für solche Lehrer und Schulamtspräparanden, die einen guten Grund in der Bildung gelegt, sich über den ordinärsten alten Mechanismus und Schlendrianismus erhoben haben, und von jeder geistigen Abhängigkeit oder Autorität durch das Streben nach Reife des Urtheils und Freiheit des Denkens frei zu werden trachten. Heut zu Tage werden die meisten Volksschullehrer in Seminarien gebildet. Bei dem Eintritt wird schon ein gewisses Maaß von Kenntnissen, Fertigkeiten und allgemeiner Bildung verlangt; die Zöglinge verweilen in diesen Anstalten zwei, jetzt meistens drei ganze Jahre in dem Lebensalter, in welchem der Mensch am bildungsfähigsten ist. Unter solchen Umständen kann etwas geleistet

werden, und es wird etwas geleistet. Einige bringen es sehr weit, Andere werden gute oder schlechte Nachahmer. Nicht an diese Extreme wollen wir uns halten, sondern durchschnittlich die mittlere Bildung, welche im Allgemeinen ein wohl eingerichtetes Seminar erzeugt, als maaßgebend betrachten. Diese haben wir bei unsern Vorschlägen vorzüglich im Auge. Um Diejenigen, die an den Enden stehen, auch einigermaßen zu befriedigen, werden wir hier und da einzelne Winke für sie beifügen. Aber wir beschränken uns bei unsern Vorschlägen auf eine verhältnißmäßig (d. h. in Verhältniß zur ganzen Masse der existirenden) kleine Zahl von Schriften. Das Zuwenig ist hier nach unserer Meinung weniger schlimm als das Zuviel. Praktische Lehrer bedürfen nicht gerade einer großen Büchersammlung. Das Viel- und Vielerleilesen fördert selten. Auch erlauben es die ökonomischen Verhältnisse der meisten Lehrer gar nicht, auf den Ankauf von Büchern viel zu verwenden. Darum halten wir es eher für gerathen, über die empfohlenen Schriften ein kurzes Urtheil, wo möglich belehrende Winke, die beim Studium derselben zu benutzen sind, beizufügen, als die Zahl der Büchertitel zu häufen. Von einem oft genannten Buche hört man doch einmal gern etwas, auch wenn die Umstände es nicht erlauben, es zu lesen. Zudem erfährt man dadurch, daß unser Wissen (selbst das ausgedehnteste in irgend einem Gebiete) nur ein Stück ist von dem ganzen Wissen (auf demselben). Uebrigens thut es auch gar nicht Noth, alles über den Elementarunterricht Erschienene zu kennen. Wer möchte es, selbst wenn es möglich wäre? Denn auf ihrem Boden ist nicht Alles klassisch, verhältnißmäßig nur sehr Weniges. — Begreiflicher Weise sind unsere Urtheile nichts weiter und sollen nichts mehr sein als Urtheile eines Einzelnen. Sie sind nicht die Aussprüche eines obersten literarischen Gerichtshofes, und wir bieten sie nicht als solche dar; man sehe sie als subjective Meinungen eines Referenten an, der nach Unparteilichkeit strebte, und die Begierde kennt, seine Urtheilsfähigkeit mehr und mehr zu begründen. Die Freimüthigkeit und Offenheit hat er sich aber zum Gesetz gemacht. Darum wird er, wo er es für Recht hält, an dem im Allgemeinen Empfohlenen Einzelnes tadeln; doch nie ohne kurze Angabe des Grundes. Bei solcher Gemüthsbeschaffenheit muß er es ertragen lernen, wenn ein Schriftsteller nicht damit zufrieden ist, daß sein, wenn auch empfohlenes Werk doch nicht die erste Stelle einnimmt.

Den ersten Platz unter den deutschen Schriften über Pädagogik, Didaktik und Methodik nimmt für den näher bezeichneten Zweck ein:

1. Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichts-Lehre für Volksschullehrer von W. D. Denzel, Rector und Inspector des königl. würtembergischen Seminars zu Eßlingen ꝛc. Erster und zweiter Theil. Dritte verbesserte Auflage. Stuttgart, bei Metzler, 1825 und 1826. (2 Tylr. 6 gGr.)

Der erste Theil handelt von folgenden Hauptgegenständen: 1) von der Natur und Bestimmung des Menschen; 2) Grundlinien der Erziehungslehre. In diesem Abschnitt ist von den Arten der Erziehung, von der Verschiedenheit der Geschlechter, von Belohnungen und Bestrafungen, von dem Elementarunterricht, den Gegenständen und den Methoden die Rede.

Der zweite Theil handelt: 1) von dem Wesen, dem Geiste und dem Ziele der Volksschule; 2) von den Ansichten über die Grundverfassung der Volksschule — äußere Ordnung, disciplinarische Ordnung, Mittel zur Erhaltung derselben, Ordnung der Schule in Beziehung auf Zeit, Klassifikation —; 3) von der Organisation des Schulunterrichts nach Gegenstand und Form — allgemeine Grundsätze, die Unterrichtsfächer, der Lehrplan (Cursus der Anschauung, Cursus der Uebung); 4) von dem Schulhalten.

Der dritte Theil dieses Werkes ist in vier Abtheilungen 1839 in 2. Auflage erschienen, und L. Wrage hat einen Theil desselben weiter ausgeführt: „Denzel's Entwurf des Anschauungsunterrichts in katechetischer Gedankenfolge ausgeführt. Mit einem Vorworte vom Prälaten Denzel. 1ster Cursus, 3te Auflage, gr. 8. Altona 1839; 2ter Cursus, 2te Auflage, ebendas." Der ganze dritte Theil gehört nicht hieher, weil er die methodische Anleitung für den Unterricht in den einzelnen Lehrfächern enthält. Grund und Ziel, Anfangs- und Endpunkt, kurz den Plan des ganzen Werkes, sammt den Mitteln zur Ausführung, legt der verehrungswürdige Verf. in der Einleitung zur vierten Abtheilung des dritten Theiles, „Rechenschaft" überschrieben, dar.

Das Ganze verdient unbedingte Anerkennung und Hochachtung. Dieses ist auch das Urtheil des Publikums, wie die drei Auflagen der ersten Theile innerhalb zwanzig Jahren beweisen. Der Verf. hat mit umsichtigster Prüfung geschrieben, welches schon der Umstand beweiset, daß der dritte Theil erst im Jahr 1836 vollendet wurde, da doch der erste (wenn wir nicht irren) schon 1816 erschien und es dem Verf. weder an Gelegenheit zu Beobachtungen und Versuchen, noch an Anerkennung von Seiten des Publikums gefehlt hat. Derselbe hat überall ein eigenes Urtheil, wie es ihm Erfahrung und Nachdenken diktirt haben. In Betreff der Methode gehört er der Pestalozzi'schen Schule an, doch ohne die Einseitigkeit der strengen und unbedingten Anhänger dieses großen Mannes. Ohne Zweifel legt er auf die sogenannten reinen Uebungen noch zu ausschließlich einen hohen Werth. Ganz eigenthümlich ist ihm die Ansicht eines in jeder Klasse anzustellenden doppelten Cursus, welche er mit den Namen: Cursus der Anschauung und Cursus der Uebung bezeichnet. Die ganze Volksschule zerfällt nämlich nach seiner Einrichtung in vier Klassen und besitzt die Kinder vom 6ten bis zum vollendeten 14ten Jahre. Also verweilt jedes Kind zwei Jahre in jeder Klasse. Während nun die untere Abtheilung jeder Klasse den Cursus der Anschauung durchmacht,

steht die obere in dem Cursus der Uebung. Dieses gilt von den drei unteren Klassen. Die obere umfaßt den Cursus der Anwendung für das Leben. Auf den unteren Stufen herrscht also überall der formale, auf der obersten der materiale Zweck vor. Diese Anordnung und Durchführung zeugt von hoher Besonnenheit und Consequenz. Mittelpunkt des ganzen Unterrichts ist bei Denzel die Religion, deren Wesen er aber nicht in Worten und Formeln, sondern in der religiösen Richtung des Gemüths des Lehrers und in der Kraft des Willens sucht. So hält er wirklich die richtige Mitte zwischen den Extremen, an deren gegenüberstehenden Endpunkten Dinter und Zeller in Beuggen als die Anführer oder Koryphäen zu betrachten sind. Mehr nach jener Seite neigt Zerrenner, mehr nach dieser Harnisch. Dieses führt uns auf deren hieher gehörige Werke.

2. Grundsätze der Schul-Erziehung, oder Schulkunde und Unterrichtswissenschaft ꝛc. von **C. C. G. Zerrenner** ꝛc. Magdeburg, bei Heinrichshofen. 2. Aufl., 1836. (2 Thlr.)

3. Handbuch für das deutsche Volksschulwesen. Den Vorstehern, Aufsehern und Lehrern bei den Volksschulen gewidmet von **Dr. Wilhelm Harnisch**. Dritte, ganz umgearbeitete Auflage. Breslau 1839, bei Graß, Barth und Comp. (1⅙ Thlr.)

Der Inhalt des Zerrenner'schen Buches ist kurz dieser: Einleitung. 1) Erziehungslehre für Schullehrer; 2) Schulkunde; 3) Unterrichtslehre: a) Didaktik, b) Methodik, allgemeine und besondere: vom Lese-, Schreib-, Rechnen-, Sprach-, Raum-, Zeichen- und Gesangunterricht, von gemeinnützigen Kenntnissen, von Sprech- und unmittelbaren Denkübungen; endlich vom Unterricht in der Religion.

Harnisch behandelt den Stoff in folgenden Abschnitten: Erster Theil: Begründung: 1) der Mensch; 2) Erziehung; 3) Unterricht; 4) die Schule. — Zweiter Theil: Ausführung: 1) die Volksschule im Staat; 2) die Volksschule als Staat; 3) die Volksschule als Erziehungsanstalt; 4) die Volksschule als Unterrichtsanstalt; 5) die Volksschule in besonderen Gestaltungen.

Jedes dieser beiden Werke hat seine eigenthümlichen Vorzüge; beide haben auch ihre Mängel. Zerrenner's Schrift zeichnet sich durch Klarheit und Einfachheit, Harnisch's Schrift durch größere Tiefe und Eigenthümlichkeit aus. In jener fehlt mitunter die Schärfe des Begriffs, in dieser die Klarheit und Genauigkeit der Darstellung. Schwer wird es zum Beispiel, Zerrenner's Begriffe von Lehrform, Lehrmethode, Lehrweg ꝛc. zu unterscheiden; die darüber aufgestellten Erklärungen laufen zum Theil in einander. Harnisch's beide ersten Abschnitte, welche vom Allgemeinen handeln, enthalten mancherlei gewagte, unbestimmte, unklare und schielende Urtheile. Manches muß selbst zu den Sonderbarkeiten, wo nicht zu dem Gesuchten, gerechnet werden. Dagegen sind die Abschnitte, welche von der Methode der einzelnen Unterrichtsgegenstände handeln, fast

durchgängig vorzüglich zu nennen. Daraus folgt, daß beide Werke mit prüfendem Geiste studirt werden müssen. Ich bin zwar sehr weit entfernt, unsern Volksschullehrern die Anmuthung zu stellen, sich über diese, um das Schulwesen hochverdienten Männer zu stellen; aber diese gerechte Anerkennung darf doch Keinen von dem Streben nach unbedingter Klarheit und Wahrheit abhalten. In Sachen des Schulwesens gilt keine Autorität unbedingt. Nur der junge Mann, oder vielmehr Jeder, welcher nicht aus den Quellen geschöpft hat, sondern nur die Urtheile kennt, welche Andere über namhafte Schriftsteller fällen, hüte sich vor unbedingten, noch mehr vor absprechenden Urtheilen. Er sage nicht: das ist so, sondern: der und der sagt, daß es so und so sei.

An Zerrenner's obige Schrift reiht sich noch an:

4. Methodenbuch für Volksschullehrer von C. C. G. Zerrenner ꝛc. Fünfte, sehr verm. und verb. Auflage. Magdeburg, bei W. Heinrichshofen, 1839. (1 Thlr. 18 gGr.)

Dieselbe enthält nach einer allgemeinen Einleitung über Erziehung, Unterricht, Methode ꝛc., über die Lehrgänge, Lehrformen, den Lehrton und den Lehrapparat eine specielle Anweisung, wie die einzelnen Unterrichtsgegenstände der Volksschule: Lesen, Verstandes- und Denkübungen, Schreiben, Rechtschreiben, eigener Gedankenausdruck, deutsche Sprachlehre, Rechenkunst, Religionsunterricht, Formenlehre und Zeichnen, gemeinnützige Kenntnisse, Gesangunterricht betrieben werden sollen. Die Literatur ist überall, meist so ausführlich, mitgetheilt, daß die Auswahl sehr schwer werden wird, und der Anhang liefert noch ein „Verzeichniß einer kleinen Handbibliothek für das Volksschulwesen". Die Darstellung ist höchst faßlich und sehr populär, zum Theil auf Unkosten der Gründlichkeit und Schärfe der Begriffe. Wenn auch, wie das nicht möglich ist, nicht alle Kapitel von gleichem Werthe sind, so kann das Buch dennoch immer noch mit großem Nutzen studirt werden. Freilich steht es nicht zu erwarten, daß ein Lehrer, der sich in den Besitz dieses Methodenbuches gesetzt hat, aller ausführlicheren Leitfäden wird entbehren können. In dieser Beziehung liefert dasselbe in einer Hinsicht zu wenig und in anderer zu viel. Für eine übersichtliche Darstellung des Allgemeinen ist es zu ausführlich und zu breit, und für einen speciellen Leitfaden ist es zu kurz. Es läßt daher sowohl in der einen als in der andern Hinsicht unbefriedigt. Noch verdient die Schrift desselben Verfassers:

5. Grundsätze der Schuldisciplin ꝛc. von C. C. G. Zerrenner. Magdeburg, bei Heinrichshofen, 1826. (1 Thlr. 8 gGr.)

eine kurze Anzeige. Sie enthält die bekanntesten, durch die Erfahrung bewährten, von den Pädagogen der heutigen Zeit als richtig anerkannten allgemeinen und besonderen Regeln der Schulerziehung. Wie alle Zerrenner'schen Schriften, zeichnet sich dieselbe durch anziehende Klarheit aus, die Alles deutlich und durchsichtig macht, was der Verf. sagen will.

Größere Consequenz und Schärfe der Begriffe bleibt aber auch hier, wie überall, zu wünschen übrig. Namentlich vermißt man in der Anordnung der einzelnen Disciplinargesetze die logische Ordnung. Auf den Inhalt hat dieß indeß weiter keinen nachtheiligen Einfluß gehabt, und alle angehenden Lehrer werden die Schrift mit Nutzen lesen. Dasselbe gilt von des Verf. Schrift: Ueber eine zweckmäßigere Einrichtung des Schulwesens in kleineren Städten. Magdeburg, bei Heinrichshofen, 1832. (18 gGr.) Nur bleibt eine größere Gedrängtheit zu wünschen übrig. Die Breite macht das Lesen etwas langweilig.

6. Handbuch der Schuldisciplin für Elementarschulen. Von F. Oeffert, Pfarrer und Schulinspector. Münster, bei Regensberg, 1835. XIV und 119 S. (12 gGr.)

Diese Schrift schließt sich an des Verfassers frühere, sehr lehrreiche Abhandlung: „Ueber den Begriff und die Wichtigkeit der Schulzucht", an, und sie ist eine Erweiterung und Vervollständigung von dieser, jedoch für sich ein Ganzes. Der aufgestellte Begriff der Schuldisciplin ist dieser: Sie enthält diejenigen Anordnungen, durch welche das Kind neben und mit dem Unterricht zu einem sittlichen Betragen und zu sittlicher Thätigkeit in der Schule gebracht werden soll. Um den Inhalt dieser Anordnungen zu finden, betrachtet der Verf. die Bedingungen und Zwecke des Schullebens des Kindes: 1) es soll in der Schule unter Aufsicht des Lehrers mit andern Kindern zusammen sein; 2) auf eine möglichst nützliche Weise beschäftigt werden; 3) zu einem geistig freien und selbstständigen Gebrauche seiner Kräfte angeleitet werden. Demnach umfaßt die Disciplin die Gesetze und Einrichtungen, durch welche in der Schule die Gemeinsamkeit, der Gehorsam und die Selbstthätigkeit verwirklicht wird.

Hieraus ist ersichtlich, daß der Verfasser den veralteten Begriff der Schuldisciplin, nach welchem ihr der dürftige Zweck der einseitigen Beförderung des Unterrichts zugeschrieben wurde, verlassen und ihr als Zweck und Umfang die Erziehung der Schüler angewiesen hat, so daß Unterweisung und Schuldisciplin als die beiden Zwecke der Schule anzusehen sind. Dem entspricht freilich in obiger Definition der Gattungsbegriff „Anordnungen" nicht, der nur auf äußere Einrichtungen schließen läßt. Der Verf. giebt aber nicht nur diese, welche man unter dem Namen der Schulpolizei oder Schulpolizei-Ordnung zusammenfassen könnte, sondern er stellt auch die Grundsätze und Regeln für die gesammte Schulerziehung auf, ja er mischt Ansichten über Unterrichtsstoffe und deren Behandlung mit ein. Die letzteren gehören, wenn sich auch Unterricht und Erziehung in der Schule gegenseitig durchdringen, und beide in der Betrachtung nicht absolut geschieden werden können, offenbar nicht hierher; sie sind ein Beiwerk und bilden, da die darüber aufgestellten Ansichten dürftig sind, auch dem heutigen Standpunkte der Methodik nicht überall entsprechen, den schwächeren Theil der vorliegenden

Schrift. Der Kern derselben besteht in Aufstellung von Grundsätzen der Schulerziehung und äußeren Anordnungen, etwas willkürlich Schuldisciplin genannt.

Zur Gemeinsamkeit rechnet der Verf. Ordnung, Reinlichkeit, Sittsamkeit. Unter der Rubrik Ordnung werden besprochen: Schullokal, Apparat, Schulbezirk, Aufnahme der Schüler, Platzbestimmung, Unterrichtszeit, Stundenplan, Absentenliste ꝛc.; der Verf. rechnet also zur Schuldisciplin die ganze äußere Schulordnung und Schuleinrichtung.

Zum Gehorsam wird gerechnet die Stille, die Aufmerksamkeit, die Pünktlichkeit. Mit demselben Rechte kann aber auch das Verhalten der Schüler in Betreff der Ordnung zum Gehorsam gerechnet werden.

Die Selbstthätigkeit des Schülers endlich stellt sich dar in Frömmigkeit, Liebe und Treue. Aber gehören die Aufmerksamkeit, der Fleiß ꝛc. nicht auch zur Selbstthätigkeit?

Wir sehen, die Begriffsbestimmungen sind sehr willkürlich gewählt und die logische Anordnung und die Vertheilung des Stoffes sind nicht zu loben.

Der Inhalt selbst aber — was die Hauptsache ist — verdient volle Anerkennung. *) Der Verf. bekundet Sachkenntniß, richtige Würdigung der Zwecke der Volksschule und umfassende Auffassung aller Bedingungen, unter welchen dieselben erreicht werden können. Besonders erfreulich und lehrreich ist die stete Festhaltung des Gesichtspunktes des Standpunktes der Schule zwischen den drei Lebenskreisen, in welche das Leben des Menschen eingeschlossen: der Familie, der Kirche und des Staats. Aus diesem Mittelpunkte fließen alle gegebenen Bestimmungen und getroffenen Anordnungen, und die Vielheit der Grundsätze und Rathschläge gewinnt dadurch eine feste Einheit. Sehr schätzbar sind zugleich die Regeln für das Verhalten des Lehrers, wenn der große Zweck der Schule: Bildung der Schüler für das Gesammtleben, erreicht werden soll. Die ganze Schrift ist ein wichtiger Beitrag zur Aufstellung einer bestimmten, allgemein gültigen Schulgesetzgebung, als deren zwei Grundpfeiler die Schuldisciplin und die Methodik angesehen werden müssen. In beiden Gebieten soll nicht, wie man, leider! nur noch zu häufig wähnt, die Willkür der Lehrer herrschen, gleichsam als wäre Alles von der Individualität der Einzelnen abhängig; sondern Alles ruht auf bestimm-

*) Als Ergänzung der Schrift von Gessert ist anzusehen die in gleichem Grade lesenswerthe kleine Schrift:

Ueber die Schuldisciplin. Verhandlungen der Schullehrer-Conferenz-Gesellschaft zu Cappeln. Münster 1837, bei Regensberg. (72 S. 6 gGr.)

Sie enthält viele treffliche Gedanken; nur fehlt es an einer sie alle beherrschenden Idee, folglich an der Einheit.

ten, objectiven Regeln und Gesetzen. Beide Gebiete sind jetzt so weit angebahnt und bearbeitet, daß es nach gerade möglich wird, eine vollständige Schulgesetzgebung aufzustellen. Der Verf. der vorliegenden Schrift liefert zu dem einen Theile des Gebäudes mehr als Bausteine und Material überhaupt; er hat den einen Hauptflügel vollständig aufgeführt. Seine Arbeit wird der Schule wesentlichen Gewinn bringen, wenn wir gleich von dem Ideal einer Elementarschule und eines Lehrers noch mehr verlangen.

7. Grundsätze der Schul-Disciplin zur Beförderung eines sichern Einflusses auf die sittliche Bildung des Kindes, mit besonderer Rücksicht auf das Bedürfniß städtischer und ländlicher Elementarschulen. Von J. G. Dobschall, Lehrer einer Armenschule in Breslau. Liegnitz, bei Kuhlmey, 1841. (238 S. 18 gGr.)

Dieses ist die bis jetzt erschienene vollständigste Schrift über Schuldisciplin, welche überall von der reichen Erfahrung ihres Verfs. ein vollgültiges Zeugniß ablegt. Nicht leicht wird irgend eine Seite des Gegenstandes gefunden werden, die der Verf. nicht berücksichtigte. Sie muß daher allen Lehrern, welche in schulerziehlicher Hinsicht in Verlegenheit sind, sehr willkommen sein. Nach meinem Ermessen zwar findet die Disciplin in der Schule keine selbstständige Stelle, sie geht in dem Unterricht auf, was nicht heißt: die Schule hat sich nur um das Lernen, nicht um das Betragen der Kinder zu kümmern, sie hat nur zu unterrichten, nicht zu erziehen, nein; aber sie erzieht durch den Unterricht, die didaktische Kraft des Lehrers ist auch das Haupterziehungsmoment u. s. w.; allein man kann auch, wie der Verf., die Sache anders auffassen. Jedenfalls lies't man seine Ansichten und Rathschläge mit Belehrung.

8. Der Gehorsam in der Erziehung, von F. W. C. Meude, Oberpfarrer ꝛc. Halle 1840, Anton. (87 S. broschirt. 12 gGr.)

Eine mit sittlichem Ernste geschriebene Monographie einer Cardinaltugend der Jugend, welche den in unserer vielfach mattherzigen, verweichlichenden häuslichen Erziehung leider verschwundenen Ernst zurückführen will. Die Abhandlung faßt ihren Gegenstand in seiner Allseitigkeit auf und gehört zu dem Besten, was je darüber geschrieben worden ist. Der strengen Erziehung redete ich zum ersten Male das Wort in meiner kleinen, im Wupperthale entstandenen Schrift: „Ueber Erziehung im Allgemeinen und Schulerziehung im Besonderen. Elberfeld 1820, Schönian. (136 S. 10 gGr.)" — Unbedingter, instinctmäßig anerzogener, nicht durch Reflexion entstandener oder gar raffinirter Gehorsam! „Womit man ein Gefäß zum ersten Male füllt, davon behält es ewig den Geruch." Eine schlechte Jugend verwindet Keiner je; aber, Gottlob, auch Keiner eine gute.

9. Die Schuldisciplin für Alle, die an Schulen wirken und sich für Schulen interessiren, von A. Ludwig. Eisleben 1840, Reichardt. (236 S. 1 Thlr.)

Der Verf. beantwortet, möglichste Vollständigkeit anstrebend, alle Fragen, welche durch die Disciplin entstehen können. Die Antworten zeigen den erfahrenen Schulmann. Aber das Wenigste läßt sich auf allgemeine Regeln bringen. „Wenn Zwei Dasselbe thun, so ist es nicht Dasselbe", gilt von Schülern wie Lehrern. Practica est multiplex.

10. Methodik für Elementarlehrer oder Wegweiser auf den Unterrichtsfeldern der Volksschule. Von M. E. L. Schweitzer, Schulrath, Director der beiden Bürgerschulen und Seminarinspector zu Weimar. Zweite, neu bearbeitete Aufl. Zeitz, bei Webel, 1842. (1 Thlr. 8 gGr.)

Einleitung. 1) Unterricht im Lesen; 2) Gesang; 3) Gedächtnißübungen; 4) Schreiben; 5) Zeichnen; 6) Formenlehre; 7) Rechnen; 8) Denkübungen; 9) deutsche Sprache; 10) Religion; 11) gemeinnützige Kenntnisse. Anhang. (Vom Gebet in der Volksschule.)

Die erste Auflage dieser Schrift nannten wir eine populäre, praktische Anleitung zum Unterricht in gewöhnlichen Volksschulen, die nichts Neues, aber Veraltetes enthalte und nur schwachen Lehrern zu empfehlen sei. Dieses Urtheil ist jetzt dahin zu modificiren: sie hat das Veraltete ausgemerzt, die Tendenz der durch Pestalozzi gestifteten modernen Schule mehr angenommen und befriedigt darum höhere Anforderungen.

11. Handbuch der Schulmeisterklugheit oder vollständige Anweisung zu einer treuen und umsichtigen Verwaltung des Schulamtes, zunächst für Seminaristen und angehende Landschullehrer, von H. F. F. Eickel, Seminardirector in Erfurt. Erfurt, bei Keyser, 1835. (1 Thlr.)

Die Weltklugheit steht mit Recht in schlechtem Kredit; sie hat sich selbst in Verruf gebracht. Sie ist die Spitze des mit klarem Bewußtsein ausgebildeten Egoismus und versteht es, alle Verhältnisse zum eigenen Vortheil auszubeuten, oder — muß man vielmehr sagen — meint es zu verstehen, weil sie sich nicht selten gar sehr verrechnet. Um die Mittel ist sie nicht verlegen. Von dieser uralten Schlange handelt das vorliegende Buch nicht, sondern von der christlichen Klugheit, welche dem Verf. „Weisheit im Bunde mit warmer Begeisterung für alles Gute und mit herzlicher Liebe zu den Brüdern" ist, folglich alle rechtlichen Mittel, welche zur Erreichung guter Zwecke dienen, auszuwählen und zu benutzen versteht. Darin fehlt es natürlich bei angehenden Lehrern und Seminaristen oft sehr stark. Die meisten Versehen und dummen Streiche, die sie machen, rühren daher. Der Verf. führt darum seinen jungen Lehrer als väterlicher, rathender Freund in alle Verhältnisse ein, in welchen er steht, und bespricht sie mit ihm: 1) sein Verhältniß zur Schulgemeinde; 2) zu den Eltern; 3) zu den Schülern; 4) zu Vorgesetzten und Amtsgehülfen; 5) die amtlichen Nebengeschäfte; 6) das Privatleben des Schullehrers; 7) das Hauslehrerleben. Der Verf. ist ein genauer Kenner aller Verhältnisse. Die Praxis muß es ihn gelehrt haben. Gewiß, wer ihm folgt, wird ein ruhiges, zufriedenes, glückliches Leben führen. Wohl ein Jeder

ten, objectiven Regeln und Gesetzen. Beide Gebiete sind jetzt so weit angebahnt und bearbeitet, daß es nach gerade möglich wird, eine vollständige Schulgesetzgebung aufzustellen. Der Verf. der vorliegenden Schrift liefert zu dem einen Theile des Gebäudes mehr als Bausteine und Material überhaupt; er hat den einen Hauptflügel vollständig aufgeführt. Seine Arbeit wird der Schule wesentlichen Gewinn bringen, wenn wir gleich von dem Ideal einer Elementarschule und eines Lehrers noch mehr verlangen.

7. Grundsätze der Schul-Disciplin zur Beförderung eines sichern Einflusses auf die sittliche Bildung des Kindes, mit besonderer Rücksicht auf das Bedürfniß städtischer und ländlicher Elementarschulen. Von **J. G. Dobschall**, Lehrer einer Armenschule in Breslau. Liegnitz, bei Kuhlmey, 1841. (238 S. 18 gGr.)

Dieses ist die bis jetzt erschienene vollständigste Schrift über Schuldisciplin, welche überall von der reichen Erfahrung ihres Verfs. ein vollgültiges Zeugniß ablegt. Nicht leicht wird irgend eine Seite des Gegenstandes gefunden werden, die der Verf. nicht berücksichtigte. Sie muß daher allen Lehrern, welche in schulerziehlicher Hinsicht in Verlegenheit sind, sehr willkommen sein. Nach meinem Ermessen zwar findet die Disciplin in der Schule keine selbstständige Stelle, sie geht in dem Unterricht auf, was nicht heißt: die Schule hat sich nur um das Lernen, nicht um das Betragen der Kinder zu kümmern, sie hat nur zu unterrichten, nicht zu erziehen, nein; aber sie erzieht durch den Unterricht, die didaktische Kraft des Lehrers ist auch das Haupterziehungsmoment u. s. w.; allein man kann auch, wie der Verf., die Sache anders auffassen. Jedenfalls lies't man seine Ansichten und Rathschläge mit Belehrung.

8. Der Gehorsam in der Erziehung, von **F. W. E. Meude**, Oberpfarrer ꝛc. Halle 1840, Anton. (87 S. broschirt. 12 gGr.)

Eine mit sittlichem Ernste geschriebene Monographie einer Cardinaltugend der Jugend, welche den in unserer vielfach mattherzigen, verweichlichenden häuslichen Erziehung leider verschwundenen Ernst zurückführen will. Die Abhandlung faßt ihren Gegenstand in seiner Allseitigkeit auf und gehört zu dem Besten, was je darüber geschrieben worden ist. Der strengen Erziehung redete ich zum ersten Male das Wort in meiner kleinen, im Wupperthale entstandenen Schrift: „Ueber Erziehung im Allgemeinen und Schulerziehung im Besonderen. Elberfeld 1820, Schönian. (136 S. 10 gGr.)" — Unbedingter, instinctmäßig anerzogener, nicht durch Reflexion entstandener oder gar raffinirter Gehorsam! „Womit man ein Gefäß zum ersten Male füllt, davon behält es ewig den Geruch." Eine schlechte Jugend verwindet Keiner je; aber, Gottlob, auch Keiner eine gute.

9. Die Schuldisciplin für Alle, die an Schulen wirken und sich für Schulen interessiren, von **R. Ludwig**. Eisleben 1840, Reichardt. (236 S. 1 Thlr.)

Der Verf. beantwortet, möglichste Vollständigkeit anstrebend, alle Fragen, welche durch die Disciplin entstehen können. Die Antworten zeigen den erfahrenen Schulmann. Aber das Wenigste läßt sich auf allgemeine Regeln bringen. „Wenn Zwei Dasselbe thun, so ist es nicht Dasselbe", gilt von Schülern wie Lehrern. Practica est multiplex.

10. Methodik für Elementarlehrer oder Wegweiser auf den Unterrichtsfeldern der Volksschule. Von **M. C. L. Schweitzer**, Schulrath, Director der beiden Bürgerschulen und Seminarinspector zu Weimar. Zweite, neu bearbeitete Aufl. Zeitz, bei Webel, 1842. (1 Thlr. 8 gGr.)

Einleitung. 1) Unterricht im Lesen; 2) Gesang; 3) Gedächtnißübungen; 4) Schreiben; 5) Zeichnen; 6) Formenlehre; 7) Rechnen; 8) Denkübungen; 9) deutsche Sprache; 10) Religion; 11) gemeinnützige Kenntnisse. Anhang. (Vom Gebet in der Volksschule.)

Die erste Auflage dieser Schrift nannten wir eine populäre, praktische Anleitung zum Unterricht in gewöhnlichen Volksschulen, die nichts Neues, aber Veraltetes enthalte und nur schwachen Lehrern zu empfehlen sei. Dieses Urtheil ist jetzt dahin zu modificiren: sie hat das Veraltete ausgemerzt, die Tendenz der durch Pestalozzi gestifteten modernen Schule mehr angenommen und befriedigt darum höhere Anforderungen.

11. Handbuch der Schulmeisterklugheit oder vollständige Anweisung zu einer treuen und umsichtigen Verwaltung des Schulamtes, zunächst für Seminaristen und angehende Landschullehrer, von **H. F. W. Eickel**, Seminardirector in Erfurt. Erfurt, bei Keyser, 1835. (1 Thlr.)

Die Weltklugheit steht mit Recht in schlechtem Kredit; sie hat sich selbst in Verruf gebracht. Sie ist die Spitze des mit klarem Bewußtsein ausgebildeten Egoismus und versteht es, alle Verhältnisse zum eigenen Vortheil auszubeuten, oder — muß man vielmehr sagen — meint es zu verstehen, weil sie sich nicht selten gar sehr verrechnet. Um die Mittel ist sie nicht verlegen. Von dieser uralten Schlange handelt das vorliegende Buch nicht, sondern von der christlichen Klugheit, welche dem Verf. „Weisheit im Bunde mit warmer Begeisterung für alles Gute und mit herzlicher Liebe zu den Brüdern" ist, folglich alle rechtlichen Mittel, welche zur Erreichung guter Zwecke dienen, auszuwählen und zu benutzen versteht. Darin fehlt es natürlich bei angehenden Lehrern und Seminaristen oft sehr stark. Die meisten Versehen und dummen Streiche, die sie machen, rühren daher. Der Verf. führt darum seinen jungen Lehrer als väterlicher, rathender Freund in alle Verhältnisse ein, in welchen er steht, und bespricht sie mit ihm: 1) sein Verhältniß zur Schulgemeinde; 2) zu den Eltern; 3) zu den Schülern; 4) zu Vorgesetzten und Amtsgehülfen; 5) die amtlichen Nebengeschäfte; 6) das Privatleben des Schullehrers; 7) das Hauslehrerleben. Der Verf. ist ein genauer Kenner aller Verhältnisse. Die Praxis muß es ihn gekehrt haben. Gewiß, wer ihm folgt, wird ein ruhiges, zufriedenes, glückliches Leben führen. Wohl ein Jeder

wird das praktische Buch mit Belehrung lesen. Namentlich aber Die, welche besondere Anlage zur ruhig verständigen Betrachtung der Dinge und Menschen haben. Andern wird es nicht viel helfen. Diese gehören zu zwei Sorten von Menschen. Die eine steht zu tief, ist zu befangen in Leidenschaft und Dummheit, um sehend werden zu können, was in mancher Beziehung auch nicht übel ist. Die andere steht zu hoch, sie hat solche Belehrungen nicht nöthig und sie sind ihr eigentlich etwas widerwärtig. Unser Bestreben muß sein, die angehenden Lehrer zu dieser Höhe zu erheben. Wenn es nur immer gelingen wollte! Es ist sehr schmerzlich und man ist dabei oft rathlos. Denn man kann es einem jungen Manne oft nicht einmal begreiflich machen, was ihm eigentlich fehlt; darum glaubt er, muß er glauben, daß ihm Unrecht geschehe. Was man nur in edlem Familienkreise lernen kann, was man erlebt haben, was mit dem Hauche der Luft täglich eingeathmet werden, was im Gefühl, nicht im Verstande wurzeln muß, Summa: die Erziehung fehlt ihm. Da komme man mit Verstandesregeln heran! Ohr ein, Ohr aus, es bleibt beim Alten. Das ist's, was den ganzen Stand drückt: die Lehrer stammen aus den untersten Lebensverhältnissen. Hier ist, Gott sei Dank, noch deutsche Einfachheit und Kernhaftigkeit zu finden; aber nicht immer. Darum kann man von dieser Schulmeisterklugheit in Bezug auf die Leser sagen: „Wer da hat, dem wird gegeben," und beifügen: Wohl Dem, der sie nicht braucht! „Selig sind, die reines Herzens sind!" Die höchste Klugheit sind Rechtschaffenheit, Wahrhaftigkeit, Geradheit und Treue. Diese Tugenden ersetzen wollen durch Klugheit, oder gar durch Heuchelei, Scheinheiligkeit und Augendienerei — es wird Dir nimmermehr gelingen. „Die Sonne bringt es an den Tag."

12. Divinität oder das Princip der einzig wahren Menschenerziehung zur festeren Begründung der Unterrichts-Wissenschaft, von **Dr. W. H. Grafer.** Zwei Theile. Dritte Auflage. Bayreuth, bei Grau, 1830. (2 Thlr.)

13. Elementarschule für's Leben in der Grundlage zur Reform des Unterrichts, in der Grundlage, in der Steigerung und in der Vollendung, 1839 — 41. 3 Bände, jeder in 2 Abtheilungen. Hof und Wunsiedel, bei Grau. 1ster Band: 4te, 2ter B.: 2te, 3ter B.: 1ste Aufl. (Die Lehre vom Staate) (6 Thlr. 6 gGr.)

Die Divinität Grafer's ist dasselbe, was die Humanisten sonst Humanität nannten. Wenn die Menschen es zu letzterer bringen, so ist es genug. Bis dahin ist auch noch ziemlich weit hin.

Also findet zwischen der Ansicht der Humanisten und zwischen Grafer nur der Unterschied statt, daß sie aus verschiedenen Gesichtspunkten die eine und gleiche Sache ansehen. Indem er Alles aus dem religiösen Standpunkte (wenigstens dem Klange der Worte nach — obgleich das in die dritte Auflage hineingetragene christliche Erziehungsprincip immer neben dem aufgestellten System als ein fremdartiges Element

erscheint) beurtheilt, geben diese ihre Bestimmungen von dem philosophischen Standpunkte aus. Was der Mensch vom Menschen weiß und aus seiner Natur bis zur höchsten Vollkommenheit steigert, trägt Graser in die Idee der Gottheit über, um sie dem Menschen als Ideal aufzustellen. Das verschlägt zwar nichts; aber dem Wortlaute nach will Graser den Menschen von Gott aus erziehen, statt ihn zu Gott hin zu erziehen. Dieses ist eine Verwechselung oder Vertauschung des naturgemäßen Standpunktes. Der Mensch muß von der Erde aus zum Himmel, d. h. zum Höheren und Göttlichen, erzogen werden. Mit diesem kann man nicht beginnen. Es ist nicht die Wurzel, sondern die Blüthe der Bildung. — Wenn wir daher auch mit Hoffmeister den allgemeinen, ersten Theil der Divinität nicht unbedingt billigen, ja nicht einmal für gelungen erklären können, so verkennen wir doch keineswegs die vielen einzelnen Vortrefflichkeiten und erhebenden Beweise eines für die Erziehung des Menschengeschlechts wahrhaft begeisterten Sinnes, und mit voller, ungetheilter Anerkennung huldigen wir dem großen Verdienste des zweiten Theils der Divinität und dem Princip der Elementarschule für's Leben. Daß der Mensch für's Leben erzogen werden müsse, ist Graser's Grundgedanke. Es ist dies ein alter, längst bekannter, tausendmal wiederholter Gedanke; aber kein Schriftsteller der neueren Zeit hat diese Nothwendigkeit und die Art der Ausführung, wenn der Gedanke zur That werden soll, in so ausführlicher, tief durchdachter Weise dargestellt, wie eben Graser. Durch ihn wird es sonnenklar, daß die Elementarschule nur den Grund legt, aber die Vollendung nicht giebt, und bewiesen, daß, wenn an die Erzielung dieser, d. h. an die Erziehung des Jünglings bis zum Alter der Mündigkeit nicht gedacht wird, die Resultate der Schulerziehung bei weitem nicht von dem Belange sein können, als es bei Fortsetzung der Erziehung der Fall sein würde. Diesen Grundgedanken Graser's halten wir fest, ohne an seiner künstlichen Lesemethode, an seinem Modell eines Hauses, an der Anschließung alles Unterrichts an die einzelnen Lebenskreise, was uns als eine verfehlte Idee erscheint, Anstoß zu nehmen. Nicht wer methodische Leitfäden sucht, sondern wer hochtragende Gedanken auffassen will, lese die genannten Schriften. — Dasselbe Urtheil gilt auch von Graser's Schrift:

14. Das Verhältniß des Elementarunterrichts zur Politik der Zeit. Eine Kritik des bisherigen Unterrichts und Darstellung der einzig heilsamen Unterrichtsweise. Staatsmännern zur Würdigung — Schulmännern zur gewissenhaften Beachtung. Zweite verb. Aufl. Regensburg, bei Reitmayr, 1837. (1 Thlr. 6 gGr.)

Der Verf. betrachtet den Unterricht als das erste Element zur Versöhnung der jetzt mit einander kämpfenden Zeitrichtungen, nicht den bisherigen Unterricht, sondern den „Elementar-Unterricht für's Leben". Um diesen Beweis zu führen, entwirft er einen Schattenriß des gewöhnlichen (schlechten) Unterrichts und bezeichnet dann den wahren in

Umrissen. In jenem (negativen) Geschäft ist der Verf. glücklicher, als in diesem positiven. Dort malt er grau in grau und schwarz in schwarz; hier ist Alles lichtweiß. Der Verf. kennt keine Farben, nur schwarz und weiß. Von dem Elementar-Unterricht erwartet er zu viel. Nicht ganz gewöhnliche Lehrer werden aber auch diese Schrift mit Gewinn lesen; sie regt an. Und das, was sie anregt, mag leicht eben so wichtig werden, als was sie giebt, besonders wenn man zwischen den Zeilen zu lesen versteht. Graser, gest. 1840, war — wie besonders die erste Auflage seiner „Divinität" und sein Schicksal beweiset (er wurde von den Ultramontanen sehr angefeindet, und sein Werk stand auf dem römischen Index der verbotenen, d. h. gefährlichen Bücher) — ein freisinniger, edler Mann, voll Begeisterung für Jugendbildung und Erziehung des Menschengeschlechts. Er durfte nicht Alles sagen, was er dachte, um sein Wirken nicht ganz paralysirt zu sehen; er suchte sich zu accommodiren, aber es gelang ihm nicht. Er war dazu zu ehrlich. Er ist fast zum Märtyrer seiner Ansichten geworden — in einer reactionären Zeit, besonders seit 1837, dem Kölner Ereigniß. Ehre seinem Namen!

Noch fügen wir für Diejenigen, welche sich in Graser's System hinein arbeiten können, die Anzeige folgender Schrift bei:

15. Vollständige praktische Bearbeitung der sechs ersten Lebensjahre, nach Graser ꝛc. Von J. K. Ludwig, Cantor ꝛc. Hof und Wunsiedel, bei Grau, 1840 — 42. 1ster Band: 1stes Lebensverhältniß; 2ter Band: 2tes; 3ter Band: Unterthanen-Verhältniß. (2 Thlr. 8 gGr.)

Alles mit großem Fleiße, aber auch unendlicher Breite. Graser selbst (der so oft mißverstandene) bezeichnet übrigens die Auffassung seiner Ideen von Hrn. Ludwig als sehr gelungen, eine andere (von Dreher) dagegen als gänzlich mißrathen.

16. Erziehungslehre im Geiste des Christenthums. Ein Handbuch für Schullehrer und Schulpräparanden von Joh. Bapt. Hergenröther ꝛc. Zweite, verbesserte Aufl. Sulzbach, bei Seidel, 1830. (1 Thlr. 16 gGr.)

Wie Graser, so ist Hergenröther, ehemals Seminardirector in Würzburg, nunmehr Stadtpfarrer in Bamberg, Katholik. Beide gehören zu den weitherzigen, entschieden freisinnigen Männern, sind darum beide auch von den Männern der Reactionspartei auf's heftigste angefochten worden. Die Schrift von Hergenröther athmet einen vortrefflichen Geist, den Geist des lauteren, reinen Christenthums. Ihre Hauptkapitel sind diese: I. 1) Was ist die Erziehung und was soll sie leisten? 2) Welcher Mittel bedient sich die Erziehung? 3) Allgemeine Eigenschaften des Erziehers. II. 1) Bildung des Körpers. 2) Bildung des Geistes. 3) Bildung des Herzens. III. 1) Stoff und Form des Volks-Unterrichts. 2) Die Schule und der Schüler. 3) Der Schullehrer und seine Verhältnisse.

Zu den vorzüglich gelungenen Darstellungen rechnen wir besonders die Anleitung zum Zergliedern der Lesestücke. Empfehlenswerth ist die ganze Schrift, nicht bloß katholischen, sondern auch evangelischen Lehrern.

17. Ueber Erziehung für Erzieher. Von J. M. Sailer. Fünfte Aufl. Sulzbach, bei Seidel, 1830. (1 Thlr. 8 gGr.)

Ein Product hoher, reinster Begeisterung für Menschenwohlfahrt durch Erziehung. Ein edler Geist spricht den Leser fast aus jeder Zeile an und belebt ihn für die höheren Dinge. Darum ein Buch für Jünglinge! Wer sich durch dasselbe nicht gehoben, erglüht, begeistert fühlt, an dem ist wenig verloren. Für die Anbahnung höherer Menschlichkeit oder der Humanität ist er jedenfalls verloren.

18. Anweisung zu einem zweckmäßigen Schulunterricht im Hochstift Münster, von B. A. Overberg. Siebente Auflage. Münster, bei Aschendorf, 1835. (22 gGr.)

Der Name Overberg hat einen guten Klang. Als Geistlicher, Schulinspector und pädagogischer Schriftsteller hat er sich in Deutschland, besonders in Westphalen, große Verdienste erworben. Die eben genannte Schrift ist die vorzüglichste unter seinen pädagogischen. Sie erschien 1793 zum ersten Male, und sie ist noch ein Kernbuch für Schullehrer, besonders katholische. Sie verbreitet sich über alle Verhältnisse und Beziehungen, in welchen die Schullehrer stehen. Wenn sie auch in methodischer Hinsicht nicht alle Anforderungen befriedigt und den Fortschritt der neuesten Zeit nicht enthält; so zeichnet sie sich doch durch die Grundsätze wahrer Humanität und christlicher Gesinnung, durch eindringliche, erwärmende Liebe zu den Kindern und durch ächt populäre Darstellung aus; — Vorzüge, die ihr noch immer in Bibliotheken für Schullehrer einen Ehrenplatz sichern. — Graser, Hergenröther, Overberg (mit Fürstenberg, siehe: „Franz v. Fürstenberg. Dessen Leben und Wirken, nebst seinen Schriften über Erziehung und Unterricht. Von Dr. W. Esser, Prof. in Münster. Münster 1842, Coppenrath" — 1 Thlr. 12 gGr.), Sailer, v. Wessenberg (siehe Nr. 25!), Demeter und Weiller *), dem äußeren Bekenntniß nach Katholiken, dem Geiste nach wahre Jünger Jesu, ächte Christen. Ihnen gegenüber verschwinden die äußeren, trennenden Unterschiede; der Sinn für das Hohe, Ideale einet und verbindet.

19. Zehn Jahre aus meinem Schulleben, die Mittheilungen aus dem Gebiete des Unterrichts- und Erziehungswesens in Briefen von einem vormaligen Schulmanne (Hergang, Diaconus in Budissin). 3 Bände. Sulzbach, bei Seidel, 1833 — 36. (4 Thlr. 16 gGr.)

*) Dessen „Versuch eines Lehrgebäudes der Erziehungskunde, 2 Bände, München 1802, (1 Thlr. 18 gGr.)" verdient noch jetzt, besonders von Solchen, welche sich um die Geschichte der Methodologie bekümmern, berücksichtigt zu werden. Das Werk ist nach Kant'schen Grundsätzen gearbeitet.

sung in den oben citirten Werken von Hergenröther und Sickel; dann noch in:

24. Der Schullehrerberuf nach dessen gesammtem Umfange in der Schule und Kirche von J. H. A. Rebe. 2te Auflage. Eisenach, bei Bäreke, 1827. (1 Thlr. 12 gGr.)

25. Vollständiges Handbuch zur Bildung angehender Schullehrer von Ign. Demeter. 3 Thle. 5te Aufl. Mainz, bei Kupferberg, 1830. (1 Thlr. 8 gGr.)

26. Der Schulmeister in der Stadt und auf dem Lande. Leitfaden beim Unterricht künftiger Schulmeister über alle Zweige und Verhältnisse ihres Berufs ꝛc. Von A. Ludewig ꝛc. Wolfenbüttel, bei Holle, 1841. (16 gGr.)

Ein Buch, welches die Verhältnisse und Geschäfte sowohl des werdenden als des thätigen Lehrers betrachtet, ein Buch voll reifer Erfahrung und guter Rathschläge. Nach einer Einleitung: 1) der Adspirant; 2) der Präparand; 3) der Seminarist; 4) der Hauslehrer; 5) der Interimslehrer; 6) der entlassene Seminarist; 7) der Schulmeister als öffentliche Person; 8) als Erzieher und Lehrer; 9) als Kirchendiener; 10) als Verwalter amtlicher Nebengeschäfte; 11) als Mitglied des Ortsschulvorstandes (!); 12) als Privatmann u. s. w. bis zum Emeritus.

Ueber das Verhältniß der Schule zur Kirche und zum Staate verbreiten sich in eigenthümlichen Ansichten:

27. Die christliche Volksschule im Bunde mit der Kirche von F. A. Krummacher. 2te Aufl. Essen, bei Bädeker, 1825. (1 Thlr. 8 gGr.)

28. Schule, Kirche und Haus, von F. W. Pustkuchen-Glanzow. Elberfeld, bei Büschler (jetzt Leipzig, bei Crayen), 1832. (1 Thlr.)

Der Verf. redet der Trennung der Schule von der Kirche, das heißt: der Befreiung der Geistlichen von der Schulaufsicht, das Wort. Er hält dieses für nothwendig im Interesse der Kirche. Darum will er die Kirche von der Schule emancipiren. Und was verlangt das Interesse der Schule? — — —

Eine Darstellung der jetzigen Stellung der Volksschule zu Staat und Kirche, die sie in den meisten deutschen Staaten hat, und eine Vertheidigung dieser Stellung, liefert:

29. Verfassung der Kirche und Volksschule im Großherzogthum Hessen nach der neuesten Organisation. Nebst einem kritischen Sendschreiben von E. Zimmermann. Darmstadt, bei Leske, 1832. (1 Thlr.)

Eine rechtlich-selbstständige Stellung der Schule hat Gräfe in seinem „Schulrecht", Quedlinburg 1829, (1 Thlr. 8 gGr.) aufgestellt.

30. Die Aufsicht des Geistlichen über die Volksschule, nach den Grundsätzen des deutschen Schulrechts. Ein Beitrag zur Pastoralklugheit von K. Kirsch, Diaconus ꝛc. Leipzig, bei Reclam, 1840. (2 Thlr.)

Dazu:

Entwurf eines Unterrichtsplanes für Volksschulen ꝛc., von Demselben. Ebendaselbst. (16 gGr.)

Der Hr. Verf. betrachtet die Sache aus dem status quo. Zu den Stationären oder Reactionären gehört er nicht. „Je mehr sich die Volksschullehrer heben, desto leichter werden sie auch eines fortwährend ihnen nahe stehenden Aufsehers entbehren können, und die Zeit wird kommen, wo der Staat selbstständige Kreisschulräthe (die wissenschaftlich vorgebildet und in der Volksschule selbst praktisch ausgebildet sind) anstellen muß." (S. 3.) Je mehr sich die Volksschullehrer heben — dieses wollen wir uns merken.

Einleitung. I. Unmittelbare Schulaufsicht: A. das Innere: a) über den Unterricht; b) über die Schulzucht; B. das Aeußere: a) Schulgebäude; b) Schulordnung; c) Schulhaushalt; C. Schulbesuche des Geistlichen. II. Mittelbare Schulaufsicht: a) Stellung des Geistlichen zu dem Schullehrer; b) zu den Kindern; c) zu den Eltern; d) zu den übrigen Aufsichtsbehörden.

Wir sehen, der Hr. Verf. betrachtet den Gegenstand aus dem Gesichtspunkte des Geistlichen; es ist der äußere Standpunkt. Vollständigkeit, Umsicht, Reife des Urtheils und eine sehr reiche Literatur zeichnen das Werk und den Verf. aus. Schulinspectoren sind demselben zu Dank verpflichtet. Der Unterrichtsplan ist mehr durch Lectüre und Nachdenken, als durch die Praxis entstanden, hat aber auch seine guten Seiten. Nicht genug zu schätzen ist die Offenheit und Wahrheitsliebe des Hrn. Verfs. Durch ihn können die Schulinspectoren lernen, welch' ein wichtiges und schwieriges Amt die wahre Schulinspection ist. Daß es mit den Schulen vielfach noch so steht, wie es steht, daran ist die schlechte Schulinspection Schuld. Man höre den Hrn. Primarius Hupe in dem Schulblatt für die Provinz Brandenburg, Jahrgang 1840! Wo man dem Hrn. Diaconus Kirsch folgt, da wird es ganz anders stehen.

Von den

31. sämmtlichen Schriften Pestalozzi's, 15 Bände, Stuttgart, bei Cotta, 1819 — 1826. (Herabgesetzter Preis 8 Thlr. 20 gGr.)

können wir unmittelbar praktischen Lehrern keine empfehlen als: „Lienhard und Gertrud" 4 Thle. (2 Thlr. 8 gGr.), ein Erziehungsgemälde aus dem Volksleben, von vortrefflichem Geiste, mit höchst gelungenen Schilderungen und tiefen Blicken in die Natur der menschlichen Seele und in die Quellen menschlichen Verderbens. Das, leider sehr breite Ganze sollte in einen Band zusammengezogen werden. Die übrigen Schriften des herrlichen Mannes sind zwar sehr lesenswerth, aber nicht unmittelbar für das praktische Leben. Schade, fast unbegreiflich, daß wir noch keine vollständige Biographie des unvergeßlichen Mannes besitzen. „Ist denn kein Dalberg da?" Oder fürchten seine Lebensgefährten jetzt noch den (feindseligen) Widerspruch der Gegner?

Der eben ausgesprochene Wunsch ist jetzt (Ende 1842) noch nicht erfüllt. Was Ramsauer in seiner Selbstbiographie (eine Vermehrung seiner Selbstschau in dem „pädagogischen Deutschland") von Pestalozzi sagt, ist zwar schätzenswerth, befriedigt aber nicht, stärkt nur jenen Wunsch. Denn Ramsauer urtheilt aus einseitigem, orthodoxem oder pietistischem Standpunkte. Er wirft Pestalozzi vor, derselbe sei kein positiver Christ gewesen. Das ist — mit Vergunst — Aberwitz. Wäre er ein (Ramsauer'scher) positiver Christ gewesen, so wäre er nimmermehr der pädagogische Reformator geworden, er wäre eben — nicht Pestalozzi gewesen. Ein solcher „positiver Christ" blickt in die Vergangenheit, statt in die Gegenwart und Zukunft, oder allenfalls in das Jenseits, nimmermehr in die menschliche Natur und in ihr Entwickelungsgesetz hinein. Er kennt nur Gattungsmenschen, keine Individualitäten, in Allen herrscht die ursprüngliche Verdorbenheit (da ist Keiner, der Gutes thut, auch nicht Einer), das Heil liegt in der Zerknirschung und Buße. „Nicht sehen und doch glauben." Hätte Pestalozzi diese Ansichten gehabt, würde er das Princip der Anschauung und der Veranschaulichung alles Unterrichts entdeckt, als obersten Grundsatz das Selbstsehen, Selbsterfahren, Selbsterleben aufgestellt, sein Augenmerk auf die Entwickelung der formalen Menschenkraft gerichtet und den Hauptwerth auf die heuristische Lehrmethode gelegt haben? Nimmermehr, er wäre bei der dogmatischen Lehrmethode stehen geblieben, und von Pestalozzi wüßte kein Lehrer etwas. Darum — wer ihn preiset, wie doch Ramsauer, der ihm Alles, auch seine früheren Lehrgaben, zu verdanken hat, thut, der verlange nichts Unmögliches von — unserm pädagogischen Reformator, (Gott sei gedankt!) radicalen Reformer. Was wären wir, was hätten wir ohne ihn? — Ein Pfarrer hat die Rechtgläubigkeit P's vertheidigt: „War Heinrich Pestalozzi ein Ungläubiger? Von Burkhart, Pfarrer bei Zeitz. Leipzig 1841." Das war höchstens nöthig für die Schwachen.

Ramsauer ist dagegen aufgetreten — in der Hengstenberg'schen Kirchenzeitung. Von der „Wochenschrift zur Menschenbildung" bis zur sogenannten „evangelischen Kirchenzeitung"! was für ein Weg von jenem Anfange bis zu — diesem Ende! Es giebt für den Beobachter des Lebens etwas zu denken! Man nehme die Richtung hinzu, welche die „preußischen Eleven", die 1815 zu Pestalozzi geschickt wurden, seither eingeschlagen! — — — Aber darin hat Ramsauer Recht: Pestalozzi's Institut würde 1825 nicht so „schmachvoll" zu Grunde gegangen sein, wenn er den „rechten Glauben" gehabt hätte; denn — es wäre dann — nie entstanden. Ist nun Verstand in solcher Rede? Nein, sondern Aberwitz und ebendrein Vermessenheit, und was für eine? Vermessenheit Derjenigen, welche sich vorzugsweise als Demüthige proclamiren. Wahrlich, es giebt Glaubensarten, in welchen ein böses Princip steckt. Auch gilt für vorliegenden Fall das Göthe'sche Wort:

„Keimt ein Glaube neu,
Wird oft Lieb' und Treu'
Wie ein böses Unkraut ausgerauft."

„Die — — haben Den beiden (Göthe und Schiller) ihr Heidenthum aufgestochen, und Mancher meint, etwas recht Kluges gesagt zu haben, wenn er von sich giebt, daß Göthe doch keine Religion habe. Er hatte die Religion, ein großer Mann zu sein und dem Ausländer Bewunderung abzuzwingen, während wir Andern vor ihm im Staube knirschten. Ich sage Euch, diese zwei Heiden haben uns mehr genützt, als Ihr guten Christen jemals uns nutzet, nützet und nützen werdet."

Immermann's Memorabilien, Hamburg 1840, bei Campe, Th. I. S. 270.

„Mit welchem Fug und Recht hat man Göthe angegriffen? Sich selbst hat man bloß gestellt in Urtheil und Sitte."

Riemer, Mittheilungen über Göthe, Berlin 1841, Th. I. S. XXV.

„Es ist nichts Schöneres in der ganzen Welt, als sich einem gefeierten Lehrer mit jugendlichem Enthusiasmus widmen."

Die Günderode. Grünberg ꝛc. 1840. I. Th. S. 221.

32. Die Elementarbildung des Volkes in ihrer fortschreitenden Ausdehnung und Entwickelung. Von J. H. v. Wessenberg. Neue, ganz umgearbeitete und doppelt vermehrte Auflage. Constanz, bei Glükher, 1835. (1 Thlr. 18 gGr.)

„Alles für's Volk, für die Nation," ist das Losungswort aller Philanthropen, sie mögen auf Thronen oder Kathedern und Rednerstühlen, in Palästen oder auf Dachstuben gesessen, gedacht und gesprochen haben, von jeher gewesen. In der Bildung des Volkes, seiner wahrhaften Aufklärung, sowohl in intellectueller und wissenschaftlicher, als in sittlich-religiöser und praktischer Beziehung, haben die Weisen aller Zeiten die Basis alles bleibenden Glückes auf Erden erblickt. Die Finsterlinge und einseitig Bevorrechteten aller Art schauten dagegen von alten Zeiten her mit offenem oder geheimem Ingrimm auf die Fortschritte der Cultur der Masse, und sie suchten ihre hemmenden Bestrebungen oder ihre Gleichgültigkeit durch allerhand Gründe zu beschönigen. Neigung zum Ungehorsam gegen Gesetz und Recht, Anarchie und Aufruhr, religiöser und politischer Fanatismus oder das Gegentheil, der Indifferentismus, und andere Dämonen des Menschengeschlechts sollten die bittere Frucht der Volksaufklärung sein. Darum müsse man dem Volke den Unterricht vorenthalten, oder ihn auf ein Minimum beschränken, nirgends wenigstens die Denkkraft entfesseln.

Zu dieser Denkart wagt sich heut zu Tage kein Freund des Lichts, keiner, der auf seine Ehre etwas hält, offen zu bekennen. Die Umtriebe gegen den Fortschritt, wo sie noch vorkommen, werden wenigstens geheim betrieben. Seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts hat die Volkscultur Riesenschritte gemacht. Der alte Aberglaube ist in den cultivirtesten Län-

dern Europa's besiegt, und fast überall hat das Volksschulwesen einen mächtigen Aufschwung erlebt. Wir sind nicht am Ziele; aber wir sind auf dem Wege zu demselben, und wenn selbst wir in Deutschland, dessen Volksschulwesen zu dem ersten der Welt gehört, es nach Weiß erst zur Mittelmäßigkeit gebracht haben; so erblickt man doch fast allenthalben Spuren oder Beweise des Fortschritts. Es ist ein reizend Schauspiel, in dieser Beziehung die Erde zu überblicken, wenn es auch nirgends an Schatten fehlt. Der edle v. Wessenberg, dieser von wahrer Humanität durchdrungene Kirchenfürst, gewährt uns in dem vorliegenden Buche dieses Schauspiel, das sich allmählig, indem er nach allgemeinen Betrachtungen über Volksbildung u. s. w. uns alle Länder der Erde vorführt, zu einem Panorama vollendet. Wer sie noch nicht hat, der gewinnt hier diese Ueberzeugungen: der Menschen Würde und wahres Wohl ist von ihrer Bildung wesentlich abhängig. In ihr ist die sittlich-religiöse der wichtigste Theil. Ohne diesen Kern und Mittelpunkt bringt eine gesteigerte Intelligenz und äußerlich blühendes Leben nur Verderben. Unwissenheit, Rohheit, Irrthum, Aberglauben bedrohen Freiheit und Eigenthum, Wissenschaft und Kunst, Kirche und Staat und alle Heiligthümer der Menschheit. Wo Wahrheit und Gerechtigkeit herrschen, da liebt man Licht und Bildung. Nur Unrecht, Betrug, Egoismus, Herrschsucht haben das Licht zu scheuen. Wer vor der Untersuchung der Lehre, die er vorträgt, vor der Prüfung der Rechte, die er geltend macht, warnt und die freie Forschung fürchtet, spricht seiner Sache selbst das Urtheil. Die Wahrheit liebt das Licht. — Wahre Bildung erhöht das Gefühl für Ordnung, Recht, Gesittetheit und Sittlichkeit und macht reif für das höchste Gut jeder Nation, die Freiheit. Der rohe Mensch dagegen muß durch Furcht vor Zuchthäusern, Henkerbeilen und Kanonen (ultima ratio regum) im Zaume gehalten werden. Dummheit und Bosheit sind eng verbundene Geschwister. Wer es daher mit dem Volke, dem er angehört, mit der Menschheit wohl meint, freuet sich über jede Art des Fortschritts der Cultur und trägt, so weit es an ihm ist, in seinem kleineren oder größeren Kreise bei zur Erhöhung derselben. Wer ist, fragt Wessenberg in dem Schlußkapitel, der größere Wohlthäter seines Geschlechts: der Lehrer, der die Menschen bildet, oder der Kriegsheld, der Menschen würgt; der Denker, der das Gebiet der ewigen Wahrheit, oder der Eroberer, der die Gränzen eines hinfälligen Reiches erweitert; der Weise, der eine verborgene Wahrheit entdeckt oder einer verkannten Eingang verschafft, oder der Abenteurer, der über unbeschiffte Meere friedliche Völker aufsucht, um sie der Habsucht seines Mutterlandes zinsbar zu machen?

Zur pädagogischen Psychologie ist zu empfehlen: 1) Jedem die Kinderseelenlehre vom Superintendenten **Handel** in Neisse, 6 Bändchen in dem Schulboten von Handel und Scholz, auch besonders zu haben, à 15 Sgr. das Bändchen; 2) Seelenlehre des Menschen, als Mithülfe zur Erhaltung von Sittlich-

keit und Religion. Ein Lehrbuch für höhere Schulklassen von Prof. **Dr. Braubach.** Gießen 1843, bei Heyer. (80 S. 8 gGr.) 3) Demjenigen, der sich zu eigenen Beobachtungen an Kindern in den ersten Lebensjahren befähigen will, das französisch in zwei Bänden erschienene Werk der Frau **Necker de Saussure,** übersetzt erschienen unter dem Titel:

33. Die Erziehung des Menschen auf seinen verschiedenen Altersstufen. Uebersetzung des Werkes: De l'éducation progressive ou Etude du cours de la vie par Madame **Necker de Saussure,** von A. v. Hogguer und K. v. Wangenheim und einigen Anmerkungen des Letzteren. Zwei Theile. Hamburg, bei Perthes, 1836 — 38. (4¾ Thlr.)

Ein an psychologischen Beobachtungen und wichtigen Bemerkungen über die Entfaltung der Kindesseele, an geistreichen Aperçü's reiches Werk, nur zu rhetorisch und phrasenreich und nur da schwach, wo die Verfasserin anfängt zu philosophiren. Als dritter Theil dieses Werkes ist zu betrachten: „Die Erziehung des weiblichen Geschlechts. Aus dem Französischen der Frau **Necker v. Saussure,** übersetzt von **Jacobi.** Hamburg 1839, ebendaselbst." (1⅞ Thlr.) Die hochgebildete Frau flößt dem Leser eine hohe Meinung und großartige Ansicht von dem Berufe und der Stellung der Frauen ein. Die dem ersten Theile beigegebene Zugabe von Eschenmayer ist übervernünftig und geht den verständigen Leser gar nichts an; die Bemerkungen von v. Wangenheim dagegen sind lehrreich.

Als populäres Lehrbuch über die Logik ist die bekannte

34. Logik zum Gebrauch für Schulen von **J. G. K. C. Kiesewetter.** Vierte Auflage. Leipzig, bei Fr. Fleischer, 1832. (12 gGr.)

immer noch brauchbar und für den Lehrer ausreichend. An einem populären, welches die neueren Ansichten enthält, fehlt es. Zu tieferem Eindringen Geneigten ist Beneke's „Logik als Kunstlehre des Denkens" zu empfehlen. — Sehr populär ist gehalten: Wie Lehrer in der Conferenz Erfahrungsseelenlehre studiren. Mitgetheilt nach den geführten Protokollen. Neuß 1843, Schwann. Bis jetzt 3 Lieferungen (à 12 gGr.). In Gesprächform. (Von Schweitzer in Kempen?)

35. Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner. Von **Aug. Herm. Niemeyer.** Neunte Auflage. Drei Bände. Halle, in der Buchhandlung des Waisenhauses, 1834 — 39. (6 Thlr.)

Diese Auflage ist von dem Sohne des berühmten Mannes besorgt worden. Das Werk jetzt noch zu charakterisiren, ist überflüssig; es ist bekannt genug. Niemeyer der Sohn hat an den beiden ersten Theilen nicht viel, an dem dritten, welcher die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts enthält, mehr geändert. Im literarischen Theile ist des

Veralteten zu viel beibehalten, die neuere Literatur zu wenig berücksichtigt. Das ganze Werk ist und bleibt das Ergebniß einer mehr als fünfzigjährigen Erfahrung und einer seltenen Umsicht und Beurtheilungsgabe. — Es enthält Theorie, Anleitung zur Praxis und pädagogische Geschichte und Literatur. Der Geist des Vaters spiegelt sich auch in dem Geiste des Sohnes. Gleich dem Vater, der alles Alte und Neue besonnen zu prüfen und das Beste zu behalten suchte, hält auch der Sohn keine Methode für die ausschließlich oder absolut richtige, oder wie zu Pestalozzi's Zeiten das Stichwort hieß, die „einzig wahre". „Auch mir", sagt der Sohn, „ist nichts mehr als die Einseitigkeit und der Dünkel vieler Pädagogen, die ihre Ansicht und ihre Methode als die einzig heilbringende gelten lassen wollen, verhaßt; auch mir ist es, trotz meiner kurzen Amtsführung, bereits zur Gewißheit geworden, daß es nur darauf ankomme, jede Kraft und jeden guten Willen anzuregen, und Alle, die ohne Selbstgefühl und mit eigener Aufopferung das Heil der ihnen anvertrauten Jugend zu fördern fähig sind, sich frei bewegen zu lassen; auch mir hat sich schon bei vielen Gelegenheiten die Wahrheit aufgedrungen, daß jeder methodische Zwang nicht zum Leben, sondern zum Tode führt. Der vielgestaltige Mensch will auf die verschiedenste Art ergriffen sein, ein Jeder hat andere geistige Bedürfnisse, keiner stimmt in allen seinen Anlagen und Neigungen vollkommen mit einem Andern überein; und es kann daher eben so wenig eine allein glücklich bildende Methodik, als eine allein seligmachende Kirche geben."

36. F. H. C. Schwarz's pädagogische Werke.

1) Erziehungslehre. In drei Bänden. Erster Band in zwei Abtheilungen: Geschichte der Erziehung. Zweiter Band: System der Erziehung. Dritter Band: Unterricht der Erziehung. — Zweite, durchaus umgearbeitete, verbesserte Aufl. Leipzig, bei Göschen, 1829. (8 Thlr.)
2) Darstellungen aus dem Gebiete der Pädagogik. Zwei Bde. Ebendaselbst, 1833 und 1834. (4 Thlr.)
3) Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Heidelberg, bei Winter, 1835. Dritte Auflage, in drei Abtheilungen: Pädagogik, Methodik, Schulwesen. (1 Thlr. 16 gGr.) *)
4) Die Schulen. Die verschiedenen Arten der Schulen, ihre innern und äußern Verhältnisse und ihre Bestimmung in dem Entwickelungsgange der Menschheit. Leipzig, bei Göschen, 1832. (2 Thlr. 6 gGr.)

*) Die im Jahr 1843 veranstaltete neue Ausgabe dieses Werkes ist von Curtmann bearbeitet: Erster Theil, die allgemeine Pädagogik; zweiter, die allgemeine Unterrichtslehre; (der dritte soll die specielle Methodik und das Schulwesen darstellen). Das Werk ist so verändert, daß es nicht mehr als das Eigenthum von Schwarz angesehen werden kann. Da es bedeutend gewonnen hat, so ist das gleichviel. Es enthält einen Reichthum treffender Darstellungen und Bemerkungen. In der allgemeinen Unterrichtslehre (dem zweiten Theile) sucht man aber mehr Neues, als sie enthält. Vielleicht holt dieses der dritte Theil nach.

5) Grundsätze der Töchtererziehung für die Gebildeten. Zweite, umgearbeitete Auflage. Jena, in der Cröker'schen Buchhandlung, 1836. (1 Thlr.)

6) Das Leben in seiner Blüte (Blüthe). Oder: Sittlichkeit, Christenthum und Erziehung in ihrer Einheit. Schluß der Erziehungslehre. Leipzig, bei Göschen, 1837. (2 Thlr. 8 gGr.)

Dieses sind die pädagogischen Hauptschriften des im April 1837 verewigten Schwarz, seine Katechetik (2te Aufl. Gießen 1818, bei Heyer) nicht mitgerechnet. Das Hauptwerk ist Nr. 1: die Erziehungslehre; Nr. 2 sind Nachträge dazu mit Beiträgen von Andern (Vömel in Frankfurt am Main, Kröger in Hamburg); Nr. 3 ist ein Lehrbuch, wornach Vorträge oder Vorlesungen zu halten; Nr. 4 und 5 bezeichnen die Titel; Nr. 6 ist der Schluß der ganzen pädagogisch-literarischen Thätigkeit des Verfs., sein Schwanengesang.

Die drei Theile des Hauptwerkes, der Erziehungslehre, sind nicht von gleichem Werthe. Die Geschichte der Erziehung schöpft nicht überall aus den Quellen, wie Hientzsch in Potsdam in seinem Wochenblatte nachgewiesen hat. Aber sie bleibt werthvoll, auch neben der „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in welthistorischer Entwickelung von **Dr. F. Cramer**, Elberfeld, bei Becker", von welcher 1832 der erste, 1838 der zweite Band, welcher die theoretische Erziehung von den ältesten Zeiten bis auf Lucian auf 730 S. enthält, erschienen ist, ein Werk mehr für Gelehrte und Lehrer an gelehrten Schulen, als für Lehrer an Volks- und Bürgerschulen. (Jetzt ist eine Geschichte der Pädagogik von Prof. **Raumer** *) in Er-

*) Von derselben sind bis jetzt 2 Theile (4⅞ Thlr.) erschienen. Der erste umfaßt „das Mittelalter bis zu Martin Luther". Es ist ein Werk, auf das wir die wissenschaftlicheren Leser in vorzügl. Grade aufmerksam zu machen haben. Der Verf. stellt als formelles Princip auf: „Das Bildungsideal eines Volkes bestimmt Ziel und Wege des Unterrichts" (ein an Ergebnissen sehr reicher Satz), und als materiales gilt ihm das Christenthum. Statt einer fortlaufenden Erzählung giebt er eine Gallerie von Bildern, indem er Biographien und ausgeführte Skizzen der Hauptmänner jeder Periode liefert, in welchen sich das Bildungsideal ihrer Zeit personificirt. Also Charakteristiken ausgezeichneter Pädagogen, den Quellen entnommen. Dadurch gewinnt die Schrift den Charakter der Objectivität. Sie ist sehr lehrreich, im Allgemeinen und Einzelnen. Um von Letzterem ein Beispiel zu wählen, so erfährt man über den Zustand des arithmetischen Unterrichts des sechzehnten Jahrhunderts, daß ein akademischer Docent in Wittenberg zur Ermuthigung seiner Zuhörer bemerkt, daß die Elemente leicht seien, Multiplication und Division aber mehr Fleiß verlangten, doch zu überwältigen seien. (!)

Der zweite Theil umfaßt die Zeit: „Von Baco's Tod bis zu Pestalozzi" (437 Seiten). Gleich dem ersten giebt er ausführliche Charakteristiken der Hauptmänner, der Repräsentanten der verschiedenen Richtungen, und der pädagogischen Epochen: Ratich — der drei-

langen bearbeitet, erschienen. — Das meiste historisch-pädagogische Wissen, wenigstens der grauen Vorzeit, gehört für Volksschullehrer zum historischen Kram. Für sie ist nur die Geschichte des modernen Schulwesens, seit 1770, belehrend. Aber wer schreibt sie?)

Der zweite Theil: die eigentliche Erziehungslehre, ist die Krone des Werkes von Schwarz. Es basirt alle Erziehung auf die Tiefe des christlichen Geistes; es enthält einen außerordentlichen Reichthum wichtiger Beobachtungen und Bemerkungen, besonders über die Erziehung in den ersten Lebensjahren, aus der Psychologie und Anthropologie.

Der dritte Theil: die Unterrichtslehre, steht tiefer. Sie leidet an Vagheit und Unbestimmtheit. Der praktische Lehrer weiß nicht viel mit ihr zu machen. Dieses Urtheil gilt auch von Nr. 4: die Schulen. Wichtiger ist wieder Nr. 5. Nr. 6 stellt, abgesehen von den ersten Abhandlungen über Kirche, Staat, christliches Gesammtleben u. s. w. sämmtliche Erziehungskräfte: Haus, Staat, Kirche, Schule — Sittlichkeit, Sitten, Gesetzgebung ꝛc. in ihrer Einheit dar, bezeichnet die Mängel und Lücken der Gegenwart, macht Vorschläge zur Verbesserung, entwickelt die Aufgabe der Selbsterziehung und weiset auf das Christenthum als den einen, bleibenden Grund aller wahren Erziehung und den Anker aller Hoffnung in der Zukunft hin. Schwarz war mehr ein reicher, als ein tiefer Geist, mehr Theoretiker als Praktiker, weder glücklicher Docent, noch kräftig einwirkender Lehrer, aber ausgezeichnet

---

ßigjährige Krieg — Comenius — das Jahrhundert nach dem westphälischen Frieden — Locke — A. H. Francke — die Realschulen — Rousseau — das Philanthropin — Pestalozzi.

Man darf erwarten, daß der Verf. aus den Quellen geschöpft habe. Die Lebensbeschreibungen sind sehr ausführlich und lehrreich. Aber das Ganze leidet an zwei Fehlern: 1) der Verf. giebt Biographien statt pragmatischer Entwickelung der pädagogischen Idee (oder Ideen); 2) er beurtheilt die Männer aus einem Gesichtspunkte, was immer einseitig ist, und wodurch er ungerecht werden muß. Ja er beurtheilt die Ideen und Systeme nach den Privatfehlern in dem Leben ihrer Urheber. Das heißt vergessen, daß Kopf und Herz nicht identisch sind, daß trotz dieses oder jenes Charakterfehlers der Gedanke vortrefflich sein kann. Auf diesen kommt es an; was der Urheber desselben nebenbei gethan hat, geht die Geschichte der Pädagogik gar nichts an. Vieles in diesem zweiten Theile streift an das Gebiet der Klätscherei. Damit ist die Aussicht auf eine unparteiische, objective Geschichte der Pädagogik der neuesten Zeit, welche der dritte Theil nebst dem System des Verfs. liefern soll, verschwunden — was sehr zu bedauern ist. —

Noch ist zu bemerken, daß Cramer statt der Fortsetzung seines großen Werkes inzwischen geliefert hat: Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden während des Mittelalters u. s. w. Stralsund 1843, bei Löffler. (338 S. 1 Thlr. 16 gGr.) — Für den gelehrten Pädagogiker!

durch edle Mäßigung, daher alle Extreme meidend und darum unangenehm berührt durch die Ereigniſſe ſeit 1830; ausgezeichnet durch vielſeitige Würdigung aller neuen Erſcheinungen auf den Gebieten der Theologie und Pädagogik, daher gerecht und mild im Urtheil wie im Leben und die Beſtrebungen Anderer gern und freudig anerkennend. An Klarheit und Beſtimmtheit der Begriffe und der Darſtellung ſteht er unter Niemeyer, an Reichthum, pſychologiſcher Beobachtung über ihm; an Conſequenz und Schärfe, beſonders in der Unterrichtslehre, erreicht er Beneke nicht. Sein Leſepublikum ſind weniger die praktiſchen Schulmänner, als Gebildete anderer Stände und Frauen. Schwarz war ein zarter, weiblicher Geiſt. Dem Schwiegerſohne Jung Stilling's ſieht man es gerne nach, daß ſeine letzten Schriften einen Anflug von Myſtik und Pietismus enthalten. Mehr als ein Anflug war es aber auch nicht. Ueberall dringt er auf Gediegenheit der Bildung und wiſſenſchaftliche Erkenntniß. Seine Werke haben viel gewirkt, werden noch viel wirken.

Beide, Niemeyer und Schwarz, waren zu ihrer Zeit die erſten Sterne an dem Himmel der pädagogiſchen Theorie. Beide waren urſprünglich Theologen, aber ſie glänzten mehr auf dem Gebiete der Pädagogik als der Theologie. Daſſelbe gilt von den übrigen Geiſtlichen, die ſich auf den Feldern der Pädagogik Lorbeeren erwarben, von Denzel, Gruner, Zeller (C. A.), Stephani, Schlez, Wilmſen, Natorp, Dinter, ſämmtlich mit Niemeyer Rationaliſten geſcholten, was dem Lehrer und Schulfreunde etwas zu denken giebt. Sie waren die Lehrer der Pädagogen. Wer wird nun an ihre Stelle treten? Werden wieder gleich berühmte Männer erſcheinen? Oder wird unter die Maſſe vertheilt werden, was Einzelnen abgeht? Dieſes iſt die Richtung und der Charakter der Gegenwart. Es iſt ein Fortſchritt, wenn Alle gewinnen, was Einer verliert. Und werden nun die Pädagogen ſelbſt die Pädagogen unterrichten? Es ſcheint ſo. Auch das iſt ein Fortſchritt, eine innere, folglich eine wahre Emancipation. Man wird nicht emancipirt, ſondern man emancipirt ſich ſelbſt.

37. Fundamentallehre der Pädagogik oder Begründung derſelben zu einer ſtrengen Wiſſenſchaft, von **Dr. Braubach**, Profeſſor und Director in Gießen. Gießen 1841, bei Heyer. (236 S. 20 gGr.)

Das Werk zerfällt in zwei Theile: Allgemeine Begründung und ſpecielle als allgemeine Theorie des Gefühls. In jener werden alle Hauptfragen der Pädagogik wiſſenſchaftlich erörtert. Als Hauptprincip der Erziehung ſtellt der Verf. auf: „Erziehe den Menſchen zu ſeinem eigenen Erzieher!“ der Unterricht iſt ihm „eine der Vernunft gemäße Anleitung und Gewöhnung zu einem durch geordnete Selbſtthätigkeit ſelbſtſtändigen Erkennen“. Wir müſſen uns hier damit begnügen, auf den reichen Inhalt dieſes Buches aufmerkſam zu machen. Es iſt nur für

Solche, welche sich aus dem Nachdenken über Erziehung ein Geschäft machen. An extremen Sätzen fehlt es nicht. So z. B. redet der Herr Verf. der ursprünglichen Gleichheit der Anlagen in verschiedenen Menschen das Wort. (!) Als Commentar dazu fügen wir unten ein Wort von Lavater *) bei. — Hr. Curtmann verwirft obiges Princip als

*) (S. dessen ausgewählte Schriften, herausgeg. von Orelli, Zürich 1842, 3ter Theil, S. 316 f.):

„Der Mensch ist frei wie der Vogel im Käfich. Er hat seinen bestimmten, unüberschreitbaren Wirkungs- und Empfindungskreis. Jeder hat, wie einen besonderen Umriß des Körpers, so einen bestimmten, unveränderlichen Spielraum. Es gehört zu Helvetius' unverzeihlichen Sünden wider die Vernunft und Erfahrung, die Erziehung zum einzigen Mittel der allgemeinsten Bildung und Umbildung angegeben zu haben. Revoltanteres hat vielleicht dieß Jahrhundert kein philosophischer Kopf der Welt aufgedrungen. Wer kann's läugnen, daß gewisse Köpfe, gewisse Bildungen gewisser Empfindungen, Talente, Wirksamkeiten von Natur fähig, von Natur unfähig sind?

Einen Menschen zwingen wollen, daß er denke und empfinde, wie ich, heißt, ihm meine Stirn und Nase aufdringen wollen, heißt, dem Adler Langsamkeit der Schnecke, der Schnecke Schnelligkeit des Adlers gebieten wollen. Siehe da die Philosophie unserer lucianischen Geister! Wie der Soldat unter dem Prügel des Offiziers seine Individualität verlieren und nur präsentiren soll, was sein Nachbar oder sein Vormann präsentirt, so soll man unter ihrer Peitsche gravitätisch Schritt für Schritt einherheucheln! Wahre Kenntniß des Menschen, physiognomisches Studium allein macht solche Tyranneien ohne ihres Gleichen unmöglich. Jeder Mensch kann nur, was er kann, und ist, was er ist. Er kann nur auf einen gewissen Grad steigen, und weiter nicht, und wenn man ihn mit der Unbarmherzigkeit eines ergrimmten Scharfrichters auf den Tod geißelte. Jeder Mensch soll nach sich selbst gemessen werden: Was kann er als er? Er in den Umständen, in denen er ist? Nicht: Was könnte ich in seiner Lage? O Menschen! Brüder! Eines Vaters Kinder, wann wollt ihr einander billig beurtheilen? wann aufhören, vom Empfinder Abstractionen des kalten Denkers, vom kalten Denker warme Empfindungen zu fordern, zu erzwingen? wann vom Apfelbaume keine Birnen, vom Weinstock keine Aepfel mehr verlangen? Der Mensch ist Mensch und kann nicht Engel sein, wenn er es auch wünscht. Und so ist jeder Mensch ein eigen Ich und Selbst, und kann so wenig ein anderes Selbst werden, als ein Engel. Z. B. ich kann nie zu dem unerschrockenen Muthe eines Karl's XII., nie zur algebraischen Facilität eines Eulers, nie zum klassifizirenden Genie eines Linnéus gebildet werden, so lange meine Stirn und Nase so luftig, locker, unknöchern, und so umrissen ist, wie sie ist. In meinem Bezirke bin *ich* frei. In meinem Kreise kann ich wirken, wie ich will. Wenn ich ein Pfund empfangen habe, so kann ich nicht wirken wie Der, so zwei Pfund empfangen hat. Aber dieß Eine kann ich gut oder übel anwenden. Ein gewisses Maß von Kraft ist mir gegeben, das ich gebrauchen und durch den Gebrauch vermehren, durch Nichtgebrauch vermindern, durch Mißbrauch verlieren kann; aber nie kann ich mit diesem bestimmten Maß von Kraft Das ausrichten, was sich mit einem doppelten, eben so angewandtem Maße ausrichten ließe. Fleiß kann dem Talente, das nicht fleißig ist, und Talent dem Genie, das keine Ge-

überschwenglich, vieldeutig und für die zur Selbstüberhebung geneigte Jugend gefährlich. Er setzt an die Stelle desselben den Grundsatz: „Strebet aus allen Kräften nach Erhaltung und Förde-

legenheit und Uebung hat, sich zu entwickeln, sehr nahe kommen oder vielmehr nahe zu kommen scheinen; aber nie kann Fleiß Untalent zum Talent oder Genie machen. Jeder muß bleiben, wer er ist. Er kann sich nur auf einen gewissen Grad vervollkommnen, ausbreiten, entwickeln. Jeder ist Fürst und Souverän, aber nur in seinem großen und kleinen Fürstenthume. Er kann es anbauen, daß es so viel Ertrag giebt, als ein noch einmal so großes, das nicht angebaut wird. Aber sein Fürstenthum kann er nicht erweitern, bis der Herr ihm seines Nachbars unangebautes Fürstenthum schenkt, wenn das seinige ganz angebaut ist. Dieser Glaube an diese Freiheit und Nichtfreiheit des Menschen ist's, der jeden demüthig und muthig, bescheiden und wirksam machen kann. Bis hieher und nicht weiter, aber so weit! ruft Gottes Stimme Wahrheit, Physiognomik, jedem Menschen zu, der Ohren hat zu hören: Sei, was du bist, und werde, was du kannst. In dem großen Hause Gottes sind zur Ehre des Hausherrn goldene, silberne und hölzerne Gefäße, alle tauglich, alle nützlich, alle gottesempfänglich; alle Werkzeuge der Gottheit, Alles Gedanken, Offenbarungen von ihm! Alles Worte seiner Kraft und Weisheit. Aber das Hölzerne bleibt hölzern, das Silberne silbern, das Goldene goldern. Das Hölzerne kann nützlicher werden, als das Goldene, aber es bleibt hölzern, während das Goldene ungebraucht veraltern kann, aber doch golden bleibt. Keine Erziehung, keine Anstrengung, kein Aufstreben der Imagination ohne tiefe, innere Ahnung und Gefühl der Kraft kann uns eine andere Natur geben. Laß jeden Menschen das sein, was er ist, und sei du das und nichts Anderes, als was du bist, so bist du Gott und den Menschen und dir selber gut genug. — Bist du Violin, willst du Flötenton aus dir erzwingen? Bist du Trompete, willst du schallen lernen, wie die Trommel? Aber dieselbe Violine, so oder so gespannt, so oder so gehalten, so oder so gestrichen, wie unendlich mannigfaltige Töne kann sie von sich geben, nur keinen Flötenton, so wenig die Trommel trompeten kann! Aber wie unendlich verschieden kann die Trommel gerührt werden!

Mit einer schlechten Feder kann ich nicht schön schreiben; aber schön und schlecht mit einer schönen. Ich kann nicht Weisheit reden, wenn ich dumm bin; aber dumm reden, wenn ich weise bin. Nicht geben, wenn ich nicht habe; aber wenn ich habe, geben oder behalten, brauchen oder nicht brauchen. Mit tausend Gulden kann ich nicht Alles kaufen, was ich will; aber dennoch steht es mir frei, unter unzähligen Dingen, deren Werth diese Summe nicht übersteigt, auszulesen. Also bin ich frei und nicht frei; von meiner innern und äußern Organisation hängt die Summe meiner Kräfte, der Grad meiner Activität und Passivität ab. Von den äußern Umständen, Erweckungen, Veranlassungen, Menschen, Büchern, Schicksalen, der Gebrauch, den ich von dem bestimmten Maße meiner Kräfte machen kann."

Resultat: Der angehende Lehrer hat sich vor dem Glauben an die Allgewalt der Erziehung, der ältere vor dem an die Allgewalt der Natur zu hüten. Die Aufgabe ist, die beiden Verse des Horaz zu versöhnen: **Naturam expellas furca, tamen usque recurret**, und: **Nemo adeo ferus est, ut non mitescere possit.**

rung der christlichen Civilisation!" Schlimm ist es dabei nur daß der Begriff der „christlichen Civilisation" so verschieden gefaßt wird. Auch versteht man unter Civilisation mehr Gesetz und Sitte, als innere wahre Cultur, auf welche es doch hauptsächlich ankommt.

38. Erziehungs- und Unterrichtslehre. Von Dr. F. E. Beneke, Professor an der Universität in Berlin. Erster Band: Erziehungslehre. Zweiter Band: Unterrichtslehre. Zweite, verm. und verb. Auflage. Berlin bei Mittler, 1842. (5 Thlr.)

Das neueste, wissenschaftliche Werk, ohne Widerrede von großer Bedeutung, unmittelbar nicht für den praktischen Elementarlehrer, sondern für den wissenschaftlich gebildeten, also für die Lehrer an Gymnasien und Hochschulen, von welchen Keiner, der mit der Zeit fortschreiten und den Standpunkt der wissenschaftlichen Theorie der Pädagogik in der Gegenwart kennen lernen will, es ignoriren darf.

Sein Inhalt stützt sich auf das dem Verf. eigenthümliche, von gewöhnlichen Ansichten weit abweichende System der Psychologie, welches nicht ohne Widerspruch aufgenommen worden. Des Verfs. Standpunkt ist überall der empirische, nicht der aus a priori'schen Voraussetzungen construirende, speculative. Wie es eine äußere Naturlehre giebt, so verlangt der Verf. eine innere, und für beide dieselbe Methode: beobachtend und dann erschließend, zuletzt systematisirend. Abgesehen aber von dem ihm eigenthümlichen philosophischen System und psychologischen Grundgedanken, die sich ihre Stellung im Streite mit entgegengesetzten Richtungen erst erkämpfen müssen, enthalten beide Theile eine Menge der gründlichsten und tiefsten Untersuchungen, und beide sind reich an Folgerungen und Resultaten. Viele bisher bestrittene Gegenstände, besonders in der Unterrichtslehre, werden dem Abschluß theils nahe gebracht, theils wirklich beendigt. Wird daher vielleicht Keiner (wo wäre das der Fall?) dem Verf. in allen Punkten beistimmen, vielleicht die Meisten in wesentlichen Stücken von ihm abweichen, wie Schreiber dieses z. B. in Betreff der großen Erwartungen, die der Verf. von der wechselseitigen Schuleinrichtung hegt, so übertrifft doch das Ganze an wissenschaftlichem Gehalt sowohl Niemeyer als Schwarz, also das Gediegenste und Beste, was wir in dieser Art vorher besessen haben. Weitläufiger ist dieses in den Rhein. Bl., Band 13, 14 und 27, auseinander gesetzt worden.

Dem vorstehenden Urtheile stimme ich auch jetzt, wo die zweite Auflage vorliegt, noch bei. Ja, ich muß den Werth des Werkes für erhöht erklären, nicht nur, weil der Verf. überall die bessernde, ausbildende Hand angelegt hat, sondern auch darum, weil Elementarpädagogen (Dreßler, Wurst, Kämmel, s. die pädagogische Real-Encyclopädie!) auf Beneke's Grundansichten fortbauen. Es macht einen angenehmen Eindruck, daß ein Werk wie dieses, von dem Umfange und Preise, in verhältnißmäßig kurzer Zeit eine zweite Aufl. erlebt hat, und dieser Eindruck wird gesteigert, wenn man erfährt, daß vorzüglich Elementarlehrer

das Publikum des Buches ausmachen. Ich empfehle es aber vorzugsweise den Lehrern an höheren Anstalten. Wer die psychologischen Processe, die in der Kindesseele vorgehen, begreifen und danach sein Verfahren als Erzieher und Lehrer einrichten, kurz wer zur Rationalität gelangen, auch, wer aus den noch immer herrschenden abstracten Ansichten und Verfahrungsweisen begriffmäßig und wissenschaftlich herauskommen will, studire dieses Werk. Wir sind es an unsern Philosophen gewohnt, daß sie uns in abstracte, leere Wüsten hineintreiben; Beneke geht überall von der Erfahrung aus und führt zur Erfahrung zurück. Er ist der psychologische Philosoph; darum der wahre, wenigstens der Philosoph der Pädagogen. Schelling geht diese gar nichts an.

39. Handbuch der Unterrichtskunst nach der bildenden Methode für Volksschullehrer, von **Dr. Ph. Stephani**, Kirchenrathe ꝛc. Erlangen, bei Palm, 1835. (1 Thlr.)

40. Handbuch der Erziehungskunst nach der bildenden Methode für Volksschullehrer, von Demselben. Ebendaselbst, 1836. (16 gGr.)

Der in Ruhestand versetzte Hr. Verf. hat trotz seines hohen Alters diese Werke noch hervorgebracht. Während seines ganzen Lebens ist er auf dem Gebiete der Pädagogik sehr thätig gewesen, und seine Verdienste um dieselbe sind unleugbar mannigfaltig und groß. So gern man dieß anerkennt, so ungern bemerkt man es, daß er selbst dieselben überschätzt. In der Vorrede zu der ersten der vorliegenden Schriften macht er es Pestalozzi und Niemeyer förmlich zum Vorwurfe, daß sie theils unabsichtlich, theils absichtlich die Schuld trugen, daß „seine bildende Methode" sich nicht weiter verbreitet habe. Und doch wird kein vorurtheilsfreier Kenner der Sache Anstand nehmen, den beiden Angefochtenen einen höheren Rang anzuweisen, als dem Verfasser, der mehr auf dem begriffmäßigen als anschaulichen Standpunkte steht, also, wie Zerrenner, mehr der Rochow'schen als der Pestalozzi'schen Schule angehört.

Die beiden vorliegenden Schriften haben ihren Werth. Mit überzeugenden Gründen bekämpft er den Schlendrianismus und Mechanismus im Unterricht; er ertheilt eine Menge wichtiger Rathschläge und Winke; er erwärmt für Erziehungs- und Unterrichtsangelegenheiten, und die Darstellung ist überaus deutlich und bestimmt. Aber man kann weder allen seinen Voraussetzungen in Betreff der Lebensverhältnisse, noch seinen Ansichten von der Menschennatur, noch seinen Mitteln unbedingt beistimmen. Dieses gilt in höherem Grade von der Erziehungs-, als von der Unterrichtslehre. In Letzterer ist der Hr. Verf. mehr auf seinem Gebiete. Um nur Eines anzudeuten, so wird doch wohl von allen andern Pädagogen (C. A. Zeller ausgenommen) die Selbstgesetzgebung der Schüler und die Handhabung der Schulpolizei durch sie selbst in einem von ihnen errichteten Friedensgerichte mit Recht verwor-

fen. Beide Schriften ſetzen daher, wenn ſie nicht zu mancherlei Verirrungen Veranlaſſung geben ſollen, ein reifes Urtheil voraus. *) Die erſte handelt von der Unterrichtskunſt, dem Unterrichtsſtoffe und der „bildenden Methode", wie der Verf. die ſeinige ausſchließlich nennt, zuerſt im Allgemeinen, dann im Beſonderen, die zweite in ähnlicher Weiſe von der Erziehungskunſt, jene in 12, dieſe in 7 Vorleſungen an Volksſchullehrer.

41. Leichtfaßliches Handbuch der Pädagogik für Lehrer, gebildete Eltern und Schulfreunde. Von J. Th. Scherr ꝛc. Erſter Band. Beobachtungen über den Entwickelungsgang des Menſchenweſens, Mittheilungen aus der Geſchichte der Erziehung und des Unterrichts, allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre. Zürich, bei Orell ꝛc., 1839. (2 Thlr.)

Der Titel nennt die Hauptabtheilungen des Inhalts. In der erſten theilt der Verf. eigene Beobachtungen und die Bekenntniſſe ſeiner Seminariſten mit; in der zweiten Nachrichten über die alten Hebräer und Griechen bis zu Männern der Gegenwart herab. Die ausführlichſten Nachrichten giebt er über die Schweizer Kantone. In der dritten Abtheilung handelt er die allgemeinen Begriffe, die häusliche und die Schulerziehung, die allgemeine und beſondere Methodik ab.

Es iſt kein wiſſenſchaftliches Werk, was auch ſchon der Titel beſagt; es enthält einen Reichthum anregender Mittheilungen. In früheren Zeiten konnten ſolche Bücher gar nicht geſchrieben werden. Sie charakteriſiren die größere Lebendigkeit des Jetzt gegen Früher. Gelehrten Fachmenſchen und Syſtematikern gefallen ſie nicht; deſto mehr aber denen, welche in der Gegenwart leben. Es giebt nur zwei Arten lebendiger Wirkſamkeit: die auf die Natur und die auf die Geſellſchaft. Der Lehrer iſt durch ſeinen Beruf auf letztere gewieſen. Auf Etwas muß man doch wirken wollen. Nach Schiller bleibt dem Menſchen nur die Wahl zwiſchen Glauben und Genießen (beides iſt nach ihm unvereinbar), oder Seelenfrieden und Sinnenglück. Wir würden ſagen: Zweierlei will der tüchtige Menſch: wirken und glücklich ſein, was ſich nicht nothwendig ausſchließt. Man kann und ſoll durch Wirken das höchſte Glück empfinden. Und wenn man auf Eines von beiden verzichten muß, ſo muß man das Glück fahren laſſen. Auf's Wirken nach beſter Ueberzeugung verzichtet der Menſch nur mit dem Untergang ſeines beſſern Ich. Alſo — wenn es ſein muß — entweder, oder. Gemeine

*) Stephani's höchſtes Princip der Erziehung heißt: Behandle deinen Zögling als ein freies Weſen, welches ſeinen Willen ſtets nach den Vorſchriften der Vernunft ſelbſtthätig gebrauchen ſoll, wie es ſeine höchſte Beſtimmung erfordert! Ihm ſtellen wir dieſes Princip entgegen: Behandle deinen Zögling als ein unfreies Weſen, das zur ſittlichen Freiheit erzogen werden ſoll, und zwar weniger durch Unterricht und Belehrung, als durch Sitte und Beiſpiel. A bove majori discit arare minor. (Von den Alten lernen es die Jungen.)

Naturen halten Den, dessen äußerer Glücksstern untergeht, für einen Phantasten oder einen Dummkopf. „Sie sind gerichtet."

42. Erfahrungen und Ansichten über Erziehung und Unterricht. Vom Regierungs- und Schulrathe v. Türk. Berlin 1838, bei Natorff. (280 S. 1 Thlr. 8 gGr.)

1) Die früheste Erziehung, von der ersten physischen bis zu der Bildung in den Kleinkinderschulen; 2) die in der zweiten Lebensperiode, vom 7ten bis 14ten Lebensjahre; 3) Erziehung der weiblichen Jugend; 4) Einrichtung der Armen-Freischulen; 5) Erziehung und Unterricht in der Periode vom 14ten bis 20sten Jahre; 6) von öffentlichen und Privat-Erziehungsanstalten; 7) von der Bildung und den Verhältnissen der Lehrer an öffentlichen Schulen. Anhang: Mein Verhältniß zu Pestalozzi und sein Einfluß auf meine Lebensrichtung. Briefe von Pestalozzi.

Aus dieser Andeutung des Inhalts geht hervor, daß Herr v. Türk seine Ansichten über alle Hauptzweige der öffentlichen Erziehung und des Unterrichts ausspricht. Er ist ein Veteran unter den Erziehern, aus der Pestalozzi'schen Schule hervorgegangen und dieser Richtung im Wesentlichen treu geblieben. Durch die Stiftung zweier Waisenhäuser hat er sein Andenken verewigt, und durch seine warme Fürsorge auch für das äußere Wohl der Lehrer schlägt ihm deren Herz entgegen. Das Wohl des Schulwesens hängt nicht zu oberst von Administriren und Regiren ab. Wie „ohne Liebe kein Frühling wiederkehrt und kein Wesen Gott preiset", so erblühet auch der Schule ein neuer Frühling nur durch die Liebe zu ihr und die thätige Fürsorge für die Lehrer. Nur Solche sind wirkliche Schul- und Lehrerfreunde — wie v. Türk.

43. Fragmente über Menschenbildung, von Ernst Moritz Arndt. Zwei Theile. Altona, bei Hammerich, 1805. (2 Thlr. 12 gGr.)

44. Levana oder Erziehlehre, von Jean Paul. Erster Band der achten Lieferung seiner sämmtlichen Werke. Berlin, bei Reimer, 1827. (Auch einzeln gedruckt bei Cotta 1815 und 1817, 2 Thle. mit Anh. 4 Thlr. 9 gGr.)

Die Fragmente Arndt's enthalten frische und freie Ergüsse über wichtige Angelegenheiten der Erziehung. Er redet der freien Entwickelung des Knaben unter dem Einflusse einer vernünftigen Strenge das Wort. Schriften, wie diese, erhalten den Sinn des Lehrers heiter und frisch, und bewahren ihn vor pedantischer Steifheit und lebentödtender Versteinerung. Machen andere Schriften die Werkeltagslectüre, so eignen sich diese Fragmente zur Sonntagslectüre. Kann man auch nicht jeden Satz derselben als eine absolute Wahrheit unterschreiben, so findet man doch der goldenen Sprüche und der edlen Gedanken eine große Menge.

Dasselbe gilt, in anderer Weise, aber in noch höherem Maaße, von Jean Paul's Levana, an der er, der Schnellschreibende, nach seinem eigenen Geständnisse über 10,000 Tage gearbeitet hat. Es sind Ergüsse

eines hochbegabten Geistes und des fühlendsten Herzens über Erziehung und Unterricht, zum Theil in der ihm eigenen humoristischen Manier geschrieben. Wie in alle Schriften dieses seltenen, einzigen Mannes (man lese nur die klassische „Denkrede auf Jean Paul“ von Börne!), muß man sich auch in die Levana hinein lesen. Ist dieses einmal gelungen, so übt sie auf jeden zarten Menschengeist einen unwiderstehlichen Zauber durch den unendlichen, in der That fast unerschöpflichen Reichthum an den edelsten, wohlthuendsten Gedanken und durch den Frühlingshauch, der über das Ganze verbreitet ist. Darum ist die Levana oft das Lieblingsbuch solcher Lehrer geworden, welche mit den reizenden Gaben des Humors und der Poesie begabt sind. Da deren Zahl klein ist, so wird sie auch unter den Lehrern immer nur ein kleines, aber auserlesenes Publikum zählen. —

Offenbar könnten wir uns bei Abstattung unsers kurzen literarischen Berichts einer doppelten Einseitigkeit schuldig machen. Die erste würde darin bestehen, wenn wir die Literatur der Pädagogik über weibliche Erziehung auch nicht eines vorübergehenden Blickes würdigten; die andere darin, daß wir keiner der bedeutendsten pädagogischen Schriften des Auslandes mit einer Silbe gedächten. Der ersten Einseitigkeit hoffen wir zu entgehen, wenn wir (das Werk von Schwarz über Mädchenerziehung haben wir oben schon angeführt, und Dinter's immer noch lesenswerthe Malwina werde hier wenigstens beiläufig angezogen) auf die

45. Gemälde weiblicher Erziehung. Von **Caroline Rudolphi.** 2 Thle. 3te Auflage. Heidelberg, bei Winter, 1835. (3 Thlr.)

46. Blicke in das Wesen der weiblichen Erziehung. Für gebildete Mütter und Töchter. Von **Rosette Niederer**, geb. **Kasthofer**, Vorsteherin einer Erziehungsanstalt zu Iverdun (jetzt zu Genf). Berlin, bei Rücker. 1828. (2 Thlr.)

47. Fragmente über Menschenbildung, von **E. M. Arndt.** Dritter Theil: Briefe an Psychidion über weibliche Erziehung. Altona, bei Hammerich, 1820. (1 Thlr. 4 gGr.)

aufmerksam machen. Die Gemälde von der edlen, mit Dichtergeist begabten Karoline Rudolphi sind Idyllen zu vergleichen, die uns die jungfräuliche Reinheit in ihrer edlen Natureinfalt schildern und uns ein Leben vorführen, das den edlen Naturkeim zu der edelsten Knospe und Blüthe entfaltet. Die Schrift der geistvollen Frau Niederer ergänzt jenes ländliche Gemälde in der Art, daß sie uns das ernste Leben des weiblichen Wesens von Seiten der Idee und der Thatkraft schildert. Beide Werke sind vorzügliche Erscheinungen der Literatur, und sie repräsentiren gleichsam die Zeiten, in welchen sie erschienen sind. Als Karoline Rudolphi ihre Seelen- und Naturgemälde in der romantischen Pfalz an den Ufern des Neckars schrieb, blühte noch, wenn auch mit abnehmendem Dufte, das Gewächs der sentimentalen Gefühlsstimmung, die kein Blümchen auf der Heide und keinen Stern am Himmel unbe-

wundert betrachten konnte; als aber Frau Niederer am Fuße der Alpenkette und in der Nähe des sturmbewegten Frankreichs die Feder ergriff, galten nur erhabene, ideale Gedanken, Entschlossenheit und Muth. Beide Schriften sind einseitig, aber das Vorzüglichste, was wir nach unserm Bedünken über weibliche Erziehung besitzen.

Höchst interessant sind auch die Ansichten des thatkräftigen, muthvollen Ernst Moritz Arndt über die Erziehung des weiblichen Geschlechts. Den tiefen Charakter wahrhaft weiblicher Wesen schildert der ernste, standhafte Mann in trefflichen Zügen, und wenn er auch von der intellectuellen Bildung der Frau vielleicht zu wenig erwartet und in dieser Hinsicht an weibliche Erziehungs- und Schulanstalten zu geringe Anforderungen macht, so erscheinen doch seine Ansichten überall aus der praktischen, frischen Beobachtung des Lebens hervorgegangen, und sie sind der vergleichenden Berücksichtigung mit den Ansichten jener geistvollen Frauen in jeder Beziehung würdig.

Leider gehen die Meinungen über die beste Art der Erziehung und Bildung der weiblichen Jugend der höheren Stände noch gar sehr weit aus einander. Wenn auch wohl alle stimmfähigen Männer und Frauen darin übereinstimmen, daß die Familie, als die Lebens- und Wirkenssphäre der künftigen Hausfrau, Gattin und Mutter, unter der Voraussetzung einer innern Wohlgestalt derselben, die beste Stätte der Erziehung der heranwachsenden weiblichen Jugend sei, so herrscht doch in Betreff der intellektuellen und künstlerischen Ausbildung derselben eine außerordentliche Verschiedenheit der Ansichten, zu großem Nachtheile für die Sache. Während die Einen die höhere weibliche Jugend außer den Elementarkenntnissen auf Katechismus, Bibel und Gesangbuch beschränken möchten, ziehen die Andern die Bildung durch Romanenlektüre, ausländische Sprachen und allerhand Künste des verfeinerten Lebens mit in den Kreis ernster Beschäftigung der Jungfrauen. Die meisten Schriftsteller über Erziehung haben fast ausschließlich ihr Nachdenken der Art der Bildung der männlichen Jugend gewidmet, gleichsam, als sei die des weiblichen Geschlechts kein würdiger Gegenstand ernster männlicher Beschäftigung, oder als mache sich die Erziehung desselben von selbst. Offenbar sind auf diesem Felde noch Lorbeeren zu pflücken. Offenbar muß man gleich von vorn herein bei der Bildung der Mädchen die verschiedenen Stände unterscheiden; ein Mädchen verläßt weit seltener die Sphäre, innerhalb deren es geboren, als ein Knabe, der sich durch besonderes Talent die Welt öffnet. Die Töchter unserer Landleute finden den nöthigen Schulunterricht in der allgemeinen Volksschule, nicht getrennt von den Knaben, wofür gar keine Gründe sprechen. In den Städten richtet man besondere Knaben- und Mädchenschulen ein, oder wenn sie in der Elementarklasse vereinigt sein sollten, so trennt man sie doch nachher von einander. Es ist kein Grund vorhanden, sie zusammenzulassen. Ueber den Unterricht derselben gehen auch die Ansichten weniger aus einander,

als bei den Mädchen höherer Stände. Nach meinem Bedünken müßte er bei diesen im Allgemeinen bedeutend gesteigert werden, nicht in Betreff des Umfangs oder der Ausdehnung, als in Ansehung der intensiven Kraft. Ist es dem Knaben schon schädlich, etwas halb zu lernen, so verdoppelt und verdreifacht oder verzehnfacht sich dieser Nachtheil bei den Mädchen; denn diese füllen die Lücken nicht aus, sondern verflachen total oder vergessen Alles. Alles, was ein Mädchen lernt, muß besonders tüchtig gelernt werden. Schon darum muß man den Umfang beschränken. Ich bin übrigens keineswegs der Meinung, daß unsere Töchter zu viel wissen, sie wissen oft nur Vielerlei oder haben von Allem gehört, wissen viel zu wenig gründlich und tüchtig. Eine traurige Oberflächlichkeit verseichtet die Meisten, und ich bin geneigt, aus dieser Quelle viel des Unheils abzuleiten, das sich über die Ehen und die Kindererziehung ergießt. Der junge Mann verlobt sich (in der Regel zu seinem Unglück) mit einem Mädchen seines Standes, ehe er seine Natur und die Verhältnisse der Welt genau kennt. Er sieht mehr auf alle andern Dinge, als auf wahre Bildung. Seine Bildung geht das Leben hindurch fort, die seiner Frau steht still oder geht zurück. So entsteht eine Kluft, welche von der nur zu hoch gepriesenen Gemüthlichkeit selten ausgefüllt wird. Zu einer glücklichen Ehe gehört für den gebildeten, fortstrebenden Mann ein gebildetes, für Bildung empfängliches, verständiges Weib, das nicht im zwanzigsten, nicht im dreißigsten, noch nicht im vierzigsten Jahre den Gipfelpunkt seiner Bildung erreicht hat. Wie sieht es in dieser Beziehung unter uns aus! — Nicht besser steht es um die Erziehung der Kinder, am meisten der Knaben, in so weit sie von den Müttern ausgeht. Wir haben wenig Männer. Woran liegt es? Allerdings an Vielem, zuoberst an der ungenügenden Entwickelung des Gemeinde-, des Staats- und des öffentlichen Lebens, denn das Leben bildet den Mann; aber es liegt auch an den Frauen, an unseren Frauen, die für einen großartigen, öffentlichen Gesichtspunkt des Mannes in der Regel gar keinen Sinn haben, folglich auch in dieser Beziehung auf die Knaben gar nicht wirken können, vielmehr sie mit den Männern auf die enge Sphäre des häuslichen Lebens beschränken. Nach meinem Bedünken kleben wir in Betreff der Auffassung der Stellung der Frauen an den einseitigsten, beschränktesten Meinungen. Wie wenig Männer giebt es, die von dem Weibe mehr und Anderes verlangen, als daß sie — was man so nennt — gute Hausfrauen und Mütter seien! Wodurch entsteht die Trivialität unseres geselligen Lebens, selbst in den sogenannten gebildeten Cirkeln?! — — Doch das ist ein weitläufiges Kapitel, wir müssen davon abbrechen. Aber daß in diesen, hier nur schwach berührten Rücksichten durchweg unter uns Alles ungenügend ist, wer fühlte es nicht in tiefster Seele?! Eine Ursache dieser ungenügenden Zustände liegt in der ungenügenden Bildung unserer Frauen. *)

*) Sie scheinen sich derselben allmählig bewußt zu werden. In den größeren

Kein neuerer Schriftsteller und keine Schriftstellerin (unsere Philister meinen, solcher dürfe es keine geben) hat dieses tiefer und wahrer ausgesprochen, als Rosette Niederer in ihrem oben angezeigten Buche. Mehr solcher Frauen, wie sie dieselben erziehen will — und wir würden weiter sein. Aber was wäre darüber nicht zu sagen! Wir müssen den Leser seinem Nachdenken, seiner Weltschau überlassen.

In der neuesten Zeit sind warnende Stimmen aufgetreten, besonders in Betreff der vernachlässigten körperlichen Ausbildung der Mädchen. So K. Bormann, Director einer Mädchenschule und eines Seminars für Lehrerinnen in Berlin *) (s. dessen Abhandlung: Ueber weibliche Handarbeiten, Berlin 1836, bei Plahn, auch in den Rhein. Bl. abgedruckt, welche der Rector Lüben in Aschersleben wegen ihrer Wichtigkeit hat neu abdrucken und unter die Eltern der Töchter seiner Schule vertheilen lassen); so in: Beitrag zu den Erfahrungen über die physische Erziehung der Mädchen, von einer Erzieherin. Danzig 1836, bei Gerhardt. (4 gGr.) In demselben läßt sich eine erfahrene Dame, die auf dreißigjährigen Erfahrungen steht, vernehmen. Eine vollständige Anleitung zur weiblichen Gymnastik liefert: Kallisthenie oder Uebungen zur Schönheit und Kraft für Mädchen, von **P. H. Elias**, mit Vorwort von A. Meckel, Professor der Anatomie in

deutschen Städten fangen sie an, Vorlesungen zu besuchen. In England und Frankreich geschieht es lange. Die Philister werden dazu denken: „Gute Nacht, häusliches Glück! Die besten Frauen sind die, von welchen man nicht spricht."

*) Im Jahr 1837 entspann sich in der pädagogischen Gesellschaft in Berlin ein sehr interessanter Streit über die Frage: Ob das weibliche Geschlecht zu wissenschaftlichem Schulunterricht befähigt sei? Verneint wurde die Frage von Schulz, Oberlehrer an der Elisabethschule, und selbst vom Director Spilleke und Anderen; bejaht von Otto Schulz, Bormann und Anderen. Der Erste hat seine Ansichten in der Schrift begründet: „Gedanken über die dem weiblichen Geschlecht zugesprochene Fähigkeit zum Unterricht in wissenschaftlichen Disciplinen in der Schule. Berlin 1837, Hayn." (60 S. 8 gGr.) Siehe über denselben Gegenstand das interessante Votum einer Erzieherin und Lehrerin in den Rhein. Bl. 1837, Bd. 22, Heft 1. Hier vernehme man noch die Ansicht einer geistreichen Frau über Frauenbildung überhaupt: „Erziehungsweisheit und Unterrichtskunst sind auch bei Eltern kein bloß angebornes Talent, obgleich beide ein solches voraussetzen; sondern sie müssen entfaltet und gründlich gelernt werden. So unentbehrlich dem Jüngling und Mann das Erkennen des Berufs, das Studium seiner Wissenschaft, die Vorbildung zu seiner Kunst ist, so unentbehrlich ist der Tochter das Erlernen des Lehrerinnen-Berufs, der Erzieherin das Studium der Erziehungswissenschaft und der Mutter die Vorbildung zur Erziehungskunst. Handwerksmäßige Abrichtung, einzelne Fertigkeitsangewöhnungen führen in keinem Falle dazu und sind schlimmer, als wenn gar keine Vorbereitung stattgefunden hätte. Daher das im Culturzustande nie erlöschende Bedürfniß von Erziehungsschulen für Töchter und von Bildungsanstalten für Mütter." (Rosette Niederer.)

Bern. Mit 38 Umriß-Figuren. Bern 1829, bei Jenni. Auf der andern Seite bestreitet Schulz, Oberlehrer an der Elisabethschule in Berlin, deren Ober-Vorsteherin die Königin ist, die Befähigung des weiblichen Geschlechts für den Schulunterricht, wogegen sich andere gewichtige Stimmen erhoben haben (s. Rhein. Bl. Band 16, Heft 1).

Ueber Mädchenerziehung sind noch zu empfehlen:

48. Beiträge zur weiblichen Erziehungslehre, von Fr. Schubart. Berlin, bei Dümmler, 1832. (12 gGr.)

49. Erziehungslehre für gebildete christliche Mütter, von Dr. C. A. F. Eickel. Magdeburg, bei Heinrichshofen, 1835. (1 Thlr. 12 gGr.)

Letztere enthält in 12 Vorlesungen das Resultat eines sehr gereiften Nachdenkens über das Wesen der weiblichen Bildung — gebildeten Müttern zu empfehlen!

50. Andeutungen zu einem Organisationsplane für städtische Mädchenschulen, mit besonderer Beziehung auf kleinere Städte, von Fr. Wallhorn, Oberprediger in Oranienburg. Berlin, 1840, bei Nauck. (150 S. 16 gGr.)

Nicht bloß wegen des Mangels gereifter Ansichten über die Erziehung und Bildung der ganzen zweiten Hälfte des menschlichen Geschlechts überhaupt, sondern wegen der vielen wohlüberlegten und der Ueberlegung würdigen Ansichten und Vorschläge, welche diese Schrift enthält, müssen wir auf sie aufmerksam machen. Der Verf. erblickt in dem Weibe nicht bloß besondere Eigenthümlichkeiten, sondern er verlangt für dasselbe eigens gestaltete Erziehung, besonders modificirten Unterricht. Seine Grundansicht in Betreff des letzteren spricht sich (S. 42) in diesen Worten aus:

„Die Mädchenschule soll sich zu einer allgemeinen Berufsschule erheben; sie soll mithin das Mädchen mit der richtigen Ansicht zu seinem Berufe und dem Verhältniß desselben zu seiner geistigen Bestimmung, mit einer Richtung seines ganzen Wesens auf diesen Beruf, und mit den Grundsätzen und Grundbedingungen ausrüsten, welche es, nachdem es die Schule verlassen, geschickt machen, die ihr bevorstehenden Jahre zur Einsammlung der ihr nöthigen Kenntnisse und Fertigkeiten, zur Begründung einer besonnenen Lebensansicht und zur Vorbereitung auf ihren Wirkungskreis als Gattin ꝛc. benutzen. Kurz, den Verf. leitet der Gedanke, der Mädchenlehrer dürfe nie die eigentliche Bestimmung der Mädchen aus dem Auge verlieren, vielmehr all' sein Thun speciell darnach bemessen. *)

*) Dies verlangt auch ein sehr verständiger Mann in Betreff des Zeichenunterrichts in seiner, jedem Lehrer, besonders an Mädchenschulen, sehr zu empfehlenden Schrift: „Der Zeichnenunterricht in Töchterschulen als richtiges Bildungsmittel für die Gesammterziehung, von A. Meier. Lübeck 1842.

Um der andern Einseitigkeit zu entrinnen, lenken wir die Aufmerksamkeit solcher Lehrer und Erzieher, die ihre Bildung über den gewöhnlichen Kreis auszudehnen geeignet sind, auf:

51. Versuche von **M. v. Montaigne**, nebst des Verfassers Leben. Aus dem Französischen. 3 Bände. Leipzig, (Brockhaus,) 1753 und 54. (4 Thlr.)

52. *Emile ou de l'éducation* par **Jean Jacques Rousseau**. Französisch und deutsch in verschiedenen Ausgaben zu haben. (Deutsche Ausgabe aus dem Französischen von **Cramer**. 4 Theile. Braunschweig, Schulbuchhdlg., 1792. 4 Thlr.) — Jetzt eine neue, sehr schöne Ausgabe: **J. J. Rousseau's** sämmtliche Werke. Deutsch bearbeitet von **K. Große** und **Dr. J. H. Hauschmann** ꝛc. Leipzig, bei Schreck, 1841. (4 Thlr.) Emil 4 Thle.

Montaigne liefert uns in seinen drei Bänden geistvolle Bruchstücke über Erziehung, und der Emil Rousseau's bedarf unseres Lobes nicht. Göthe nennt ihn das Natur-Evangelium der Erziehung. Er stellt kein System der Erziehung zur blinden Nachahmung auf, sondern eine ersonnene Geschichte, um großartige Ansichten in lebendiger Anschauung vor die Seele des Lesers zu führen und das Bedürfniß einer Umgestaltung der bis dahin gangbaren Erziehungsweise auf überzeugende Weise darzuthun. Dieses Werk wird zu allen Zeiten eine anziehende Lectüre für geistvolle Menschen bleiben. Es hat der neueren, wenn auch nicht der allerneuesten Erziehungsweise, namentlich Pestalozzi, den Weg gebahnt, und dessen Volksbuch „Lienhard und Gertrud", so wie dessen pädagogische Ideen überhaupt sind zum Theil als die Frucht der von Rousseau ausgegangenen Erregung anzusehen. Auch hat er das auf die Anschaulichkeit in jedwedem Unterricht und auf die Gegenwart hingerichtete Streben Basedow's, Campe's und Salzmann's eingeleitet und begründet. Rousseau ist darum als der Vater des Philanthropinismus zu betrachten — derselbe, dessen Sarg die Inschrift ziert: Dem Manne der Natur und der Wahrheit.

53. *De l'éducation morale de la jeunesse à l'aide des écoles normales primaires*, par **M. Barrau.** Paris, chez Hachette, 1840.

Der Titel dieses Buches, eines von den vielen interessanten und lehrreichen Werken, die jährlich in Frankreich erscheinen, stehe hier. Es enthält treffliche Bemerkungen über die Bildung künftiger Lehrer.

Fast fürchten wir, unserm Grundsatze, eher zu wenig als zu viel zu geben, schon untreu geworden zu sein. Aber auf einer mit Blumen der

---

v. Rohden." (92 S. 12 gGr.) — Derselbe macht — um dies beiläufig zu bemerken — für den Namen „Töchterschulen" einen Grund geltend, der sich wenigstens hören läßt. Derselbe sei passender als „Mädchenschulen", weil der Lehrer an weiblichen Anstalten nie des Mädchens Stellung zum Hause aus dem Auge verlieren dürfe, was bei Knabenschulen gerade gewünscht werden müsse (S. 10). Man überlege!

mannigfaltigsten Art bedeckten Wiese wird das Blumensträuschen, das man pflücken wollte, unwillkürlich zu einem Strauße. Die Leser mögen es verzeihen. Wir haben ja auch nur in kurzen Winken Rathschläge gegeben, und es ist nicht unsere Absicht, daß Alle zu Allem greifen. Wer sich bilden will, thut zwar wohl daran, den Rath Anderer zu vernehmen; die Entscheidung muß aber von ihm selbst ausgehen. Vor dem Hinaustreiben des Lehrers aus seinem Gebiete haben wir keine abergläubische Furcht. Die Verhältnisse legen den meisten Hemmschuhe genug an, und von der Freiheit des Denkens sehen wir weder für die Wahrheit, noch für das Leben irgend eine Gefahr entspringen; denn die Wahrheit muß den Menschen frei machen.

Wer außer dem Obigen eine reichlichere Literatur vorgeführt zu haben wünscht, wende sich zu:

54. Kleine Schulbibliothek. Ein literarischer Wegweiser für Lehrer an Volksschulen. Von **W. C. L. Natorp.** Fünfte, ganz umgearbeitete Aufl. Essen, bei Bädeker, 1821. (14 gGr.)

55. Jahrbüchlein der deutschen pädagogischen Literatur ꝛc. Herausgegeben von **Dr. H. Gräfe.** Essen, bei Bädeker, 1831 und 1832. 2 Bändchen. (1 Thlr. 14 gGr.) 3tes Bändchen. Herausgegeben von **K. u. Frd. Zimmermann.** Essen 1834, bei Bädeker. (16 gGr.)

56. Pädagogische Wissenschaftskunde. Ein encyklopädisch-historisch-literarisch-kritisches Lehrbuch des pädagogischen Studiums. Bearbeitet von **K. W. Wörlein,** Lehrer an der Volksschule Weihenzell bei Ansbach. 3 Thle. Erlangen, bei Palm und Enke, 1826. (2 Thlr. 18 gGr.)

57. Bibliologisches Lehrbuch der deutschen Volks-Pädagogik und Volks-Schulkunde. 2 Bände. Sulzbach, bei Seidel, 1830. (1 Thlr. 8 gGr.)

58. Fundamental-Pädagogik. Eine encyklopädisch-literarisch-kritische Einleitung in das pädagogische Studium. Nürnberg 1830. (20 gGr.)

Die kleine Schulbibliothek enthält eine Aufzählung der vorzüglichsten pädagogischen Schriften bis 1820, nach Fächern geordnet, zum Theil mit kurzer Inhaltsanzeige der aufgeführten Schriften und mit Bemerkungen versehen. Die Jahrbüchlein von Gräfe und K. und F. Zimmermann in Darmstadt machen jedes Mal mit der Literatur eines Jahres bekannt, den Titeln Bemerkungen und Auszüge aus den über die erschienenen Schriften bekannt gewordenen Beurtheilungen der kritischen Blätter beifügend. Die drei bis jetzt erschienenen Bändchen enthalten die pädagogische Literatur der Jahre 1826, 1827 und 1828. Sie bilden also eine Ergänzung der „kleinen Schulbibliothek". Das erste und dritte der drei von Wörlein angezeigten Schriften enthalten eine Encyklopädie des pädagogischen Studiums, das zweite liefert eine reiche Literatur der Elementarpädagogik und Volksschulkunde. Es sind Riesenwerke für einen vielbeschäftigten Volksschullehrer, der nur die allergewöhnlichste Bildung genossen hat und auf dem Lande lebt. Schon in

dieser Beziehung zieht das Unternehmen das Interesse des lehrenden Publikums auf sich, wenn auch die bis jetzt vorliegenden Leistungen manche gerechte Anforderungen unbefriedigt lassen, besonders da der Verf. die Wissenschaftlichkeit zum Theil in gelehrt klingender Terminologie, in wissenschaftlichem Schematismus sucht. Jedenfalls aber bewundert man die literarische Kenntniß und den ungeheuern Fleiß des Mannes. Wörlein ist der Literator unter den deutschen Volksschullehrern. Von ihm ist zu lernen, welche Kenntnisse ein wissenschaftlich gebildeter Pädagoge besitzen muß, im strengen und umfassenden Sinne des Wortes. Danach kann und soll kein Schullehrer streben. Wohl nach möglichst gründlichen Kenntnissen in seinem Fache und nach allgemeiner Ausbildung überhaupt, nicht nach streng wissenschaftlicher, gelehrt pädagogischer, allseitig philosophischer Bildung. Zwischen gründlicher Bildung des Schullehrers und wissenschaftlich pädagogischer Bildung ist ein wesentlicher Unterschied. Letztere ist zum tüchtigen Wirken in der Schule nicht nothwendig, nicht einmal nützlich. Denn sein ganzes Streben muß sich zur Praxis, nicht vorzugsweise zur Theorie hinneigen. Letzteres verlangt aber die gelehrte Bildung. Aber gründlich soll er Alles wissen, was er zu lehren hat, und viel mehr, als seine Schüler lernen sollen. Für sie muß er der unfehlbare, unergründliche, in seinen Fächern ausgezeichnete Mann sein.

59. Handbuch der pädagogischen Literatur. Ein literarischer Wegweiser für Lehrer an Volks- und Bürgerschulen ꝛc., von K. G. Hergang. Leipzig 1840, bei Breitkopf und Härtel. (354 S. 1 Thlr. 18 gGr.)
60. Universal-Lexicon der Erziehungs- und Unterrichtslehre für ältere und jüngere christliche Volksschullehrer, von M. C. Münch, vormal. Seminarrector ꝛc. Augsburg 1841 — 1843, bei Schlosser. Drei Bände. (4 Thlr. 12 gGr.)
61. Pädagogische Real-Encyclopädie oder Encyclopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens und seiner Geschichte ꝛc., bearbeitet von einem Vereine von Predigern und Lehrern und redigirt von K. G. Hergang ꝛc. I. u. II. Bd. 1. — 6. Heft. Grimma 1840 — 43, Verlags-Comptoir. (4 Thlr. 12 gGr.)

(Das hier übergangene „encyclopädisch-pädagogische Lexicon von Wörle, Heilbronn 1835" hat nur das Verdienst, auf das Zeitgemäße eines solchen Werkes aufmerksam gemacht zu haben.)

Die erste Schrift von Hergang enthält ein Verzeichniß der wichtigsten pädagogischen Schriften in allen Fächern, theilweise mit kurzen Urtheilen über den Werth derselben. Ein solches Verzeichniß ist für den Lehrer, der mit dem Neuesten und Wichtigsten wenigstens äußerlich bekannt werden will, ein Bedürfniß.

Das Lexicon von Münch für „christliche" Volksschullehrer (ein leerer, wo nicht ein prunkender Beisatz — neulich ist sogar eine „Geographie aus christlichem Standpunkte" erschienen) wird hier nur als Neuigkeit angezeigt, nicht wegen seines Werthes. Es ist eine farblose Schrift,

meist allgemeines, zusammengetragenes Räsonnement, fad und langweilig. Und nicht zu vergleichen mit der:

„Pädagogischen Real-Encyclopädie", welche ein lange gefühltes Bedürfniß befriedigen wird, wenn sie erst fertig ist. Sie erscheint in Heften à 6 Bogen (à 7½ Sgr.), mit doppelspaltigem, compressem Drucke, und ist jetzt bis zum Buchstaben N vorgerückt. Der erste Band schließt mit dem Buchst. G. Die Artikel sind meist mit Sachkenntniß, Belesenheit, oft mit (entbehrlicher) Gelehrsamkeit gearbeitet. Mit Recht ist auf den Zustand des Schulwesens der Gegenwart vorzüglich Rücksicht genommen, und es fehlen nicht die biographischen Notizen der Hauptlehrer aller Zeiten. Seminardirector Dreßler in Budissin ist ein Hauptmitarbeiter; er läßt sich von den Ansichten und Ideen Beneke's leiten. Wir wünschen diesem Werke eine ganz allgemeine Verbreitung. (Von dem zweiten Bande sind mehrere Hefte erschienen, an innerm Werthe nicht gleich den früheren.)

62. Beneke *) oder die Seelenlehre als Naturwissenschaft. Eine freimüthige Beleuchtung der von ihm entdeckten Naturgesetze, welche in der menschlichen Seele walten und deren Entwickelung beherrschen ꝛc. Von **T. G. Dreßler** ꝛc. Bautzen 1840, bei Reichel. (20 gGr.)

Der Verf. hat sich, überzeugt von der überaus großen Wichtigkeit der von Beneke, besonders in seinen psychologischen Skizzen, aufgestellten (fünf) Naturgesetze der Entwickelung und Thätigkeit der menschlichen Seele, in vorliegender Schrift die Mühe genommen, die drei ersten dieser Gesetze um des leichteren Verständnisses willen zu erläutern und dem allgemeinen Bewußtsein nahe zu bringen. Er erwartet davon die größere Verbreitung der Ansichten Beneke's und davon den größten Gewinn nicht nur für die klare Erkenntniß psychologischer Gesetze, sondern auch für Unterricht und Erziehung. Die Schrift ist ein Muster klarer Darstellung und verdient das sorgfältigste Studium.

63. Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde. Herausgegeben von **W. C. L. Natorp.** Drei Bändchen. Essen, bei G. D. Bädeker, 1811 — 1815. (3 Thlr. 12 gGr.)

Die Aufführung der nach unserm Ermessen praktisch-bedeutendsten Schriften würde eine Lücke haben, wenn wir des Natorp'schen Brief-

*) Calinich in Dresden spricht sich gegen die Einführung der Hauptgedanken der Psychologie von Beneke in den Kreis der Volksbildung aus: 1) weil sie keine rechte Befriedigung gewährten und das Göttliche, das wir in der menschlichen Seele anzuerkennen uns gedrungen fühlten, ohne genügende Erklärung bleibe; 2) weil der allgemeine Sprachgebrauch oft ohne Noth aufgegeben und dadurch das Verständniß erschwert worden, und es überhaupt nicht rathsam sei, ein streng-wissenschaftliches System in die Volksschule einzuführen. Allg. Schulz. 1842, Nro. 140.

Schwache Gründe! Fast zum Ueberfluß sind sie in einer eigenen Schrift von Dreßler, einem Dritten und mir in den Rhein. Bl. widerlegt worden.

wechsels nicht erwähnen wollten. Der Name dieses mit Recht hochverehrten Mannes hat einen guten Klang. An der Spree wie an der Ems und in ganz Westphalen hat das Elementar-Schulwesen seinen Aufschwung und seine still-energische Entwickelung zum Theil seiner Liebe und Sachkenntniß zu verdanken. Unter den praktischen Lehrern und einsichtsvollen Schulinspectoren, welche die jetzige Gestaltung des Schulwesens herbeigeführt haben, gehört Natorp in die vorderste Reihe. Zu so tief eingreifender Wirkung hat die vorliegende Schrift, wovon der erste Band in der ersten Auflage im Jahr 1811 erschien, ungemein viel beigetragen, und noch im Jahr 1844 ist derselbe Mann rüstig im Weinberge des Guten. Bleibt jene Schrift die umfangreichste, inhaltvollste, die wir ihm in Schulangelegenheiten verdanken, so ist die neueste in ihrem kleinen Umfange eine der lieblichsten, welche die Lehrerwelt erquicken und beleben kann. Diese führt den Titel:

64. Ueber Rink's Präludien. Ein Beitrag zur Verständigung angehender Organisten über kirchliches Orgelspiel. Essen, bei G. D. Bädeker, 1834. gr. 8. (10 gGr.)

Sie gehört hierher, weil sie als eine Fortsetzung eines Abschnitts des Briefwechsels zu betrachten ist.

Dieser Briefwechsel schildert in einfacher Manier, wie es sich für schlichte Lehrer eignet, um ihre Einsicht und ihren Willen für das Bessere zu gewinnen, d. h. in historischer Darstellung, wie das Schulwesen unter den allerwärts bestehenden Verhältnissen, Hindernissen und Schwierigkeiten und mit den vorliegenden Mitteln und Kräften zum belebenden Fortschritt gebracht, und wie ihm eine den Bedürfnissen der Menschennatur und der allgemeinen deutschen Volksbildung gemäße Gestaltung gegeben werden kann. Er verbreitet sich über das Aeußere wie über das Innere, über die Inspection wie über die Methoden des Unterrichts, und nicht leicht wird man über irgend einen Gegenstand Aufschlüsse wünschen, ohne sie zu finden. Wie es jedem Lehrer anzurathen ist, alle Lieblingsschriften immer zur Seite zu haben, um in dürren, trockenen Stunden den Geist zu erfrischen und die Liebe und Treue zum gewählten Berufe stets frisch und lebendig zu erhalten (in welcher Beziehung die Schriften von Salzmann und Pestalozzi bleibenden Werth behalten), so ist der Briefwechsel Natorp's vielen Lehrern ein rathender, belehrender, ermunternder Freund gewesen und wird es lange noch bleiben. Darum sollte man ihn wenigstens in keiner Lehrerbibliothek vermissen.

Die angezeigte neueste Schrift verbreitet sich nicht nur über den ausgezeichneten Werth der Präludien von Rink, sondern überhaupt über den Charakter, den Werth und die Bedeutung des Kirchengesanges und des Orgelspiels mit der umsichtigsten, gründlichsten, belehrendsten und ansprechendsten Sachkenntniß. Ein heiterer, tief religiöser Sinn spricht aus dem Ganzen. Unter solcher Leitung muß das Schulwesen im Ganzen und Einzelnen gedeihen. Möchte sich die kleine Zahl solcher umsichtigen, praktisch durchgebildeten, edlen Schul- und Lehrerfreunde in unserm deutschen Vaterlande vergrößern und mehren!

Noch kann ich mich von den Lesern nicht trennen. Es wird mir schwer. Der zur Seite liegenden lesenswerthen Literatur ist noch sehr

viel. Sollen wir an diesem Allen stumm vorübergehen? Gar mannigfaltig sind die Bedürfnisse, Wünsche und Standpunkte der Lehrer. Lieset man nicht Alles, man hört darum doch gern ein Wort über das Eine und Andere. Ich betrachte diesen „Wegweiser" als ein Buch, welches, gleich einem wirklichen Wegweiser, an einer Stelle aufgepflanzt wird, an der sich mehrere Straßen kreuzen. Eine ist die Hauptstraße; aber es giebt auch Nebenstraßen. Die gerade Linie ist nicht immer die kürzeste, nicht für jeden Wanderer. Auch wollen Verschiedene nach verschiedenen Richtungen. Jedenfalls ist es gut, daß man diese kenne, wenn man sie auch nicht begeht. Darum werfen wir noch einige Blicke auf große und kleine Schriften, die alle in ihrer Art der Beachtung würdig sind. Wir wollen sie ordnen.

1. Allgemein Pädagogisches.

65. Erfahrungen und Rathschläge aus dem Leben eines Schulfreundes. Zunächst für die Volksschullehrer des Regierungs-Bezirks Merseburg, in der Provinz Sachsen, zusammengestellt und denselben gewidmet von **Ch. Weiß**, Schulrath in Merseburg. Zweite, vermehrte und verbess. Aufl. Erster Band 1843. Zweiter Band 1839. Halle, bei Schwetschke. (234 S. 1 Thlr.)

Nach des Verfs. Ansicht steht unser Schulwesen jetzt auf der Stufe der Mittelmäßigkeit und nicht höher. Das alte Herkommen, die dreihundertjährige Versteinerung ist zwar überwunden, aber noch fehlt viel an der Erreichung der rechten Höhe. Wir dürfen uns mit dem gegenwärtigen Zustande nicht für befriedigt erklären. „Unzufriedenheit ist das Glück des Weisen, aber Zufriedenheit die Strafe des Thoren." Der Verf. giebt Winke und Rathschläge, wie wir weiter kommen. Er beschreibt darum eine Schule, wie sie sein soll, äußerlich und innerlich, und wie manche wirklich sind. Dann geht er zu den einzelnen Unterrichtsgegenständen über. Statt der grammatischen Zergliederung der Sätze (Subject, Prädicat oder gar Selbststand, Beistand ꝛc.) empfiehlt er die logische, sachmäßige, die er Construiren der Sätze nennt. Der Verf. hat Recht. — Nachher ertheilt er Rathschläge anderer Art, z. B.: „Benutze die dir selbst zu Gebote stehenden Mittel, ehe du fremde Hülfe in Anspruch nimmst, und auch dann laß die Hülfe des gesetzlichen Zwanges die letzte sein!" Dies sagt ein Regierungs-Schulrath. Hoffentlich sagen sich das die Lehrer auch selbst, denn: Selbst ist der Mann. Dann warnt der Verf. vor der Theilnahme an dem Streben nach der sogenannten Emancipation des Schulstandes, welche er, nicht ganz richtig, mit dem Streben nach der Trennung der Schule von der Kirche identificirt. — Jede wahre Emancipation geht von innen heraus.

Der zweite Band dieser Erfahrungen bekundet ihren Verf. als einen der ausgezeichnetsten, seltensten Kenner des Schulwesens. Auf jeder Seite erkennt man den forschenden, erfahrenen Denker. Nach Art De-

rer, die aus der Schule Kant's hervorgegangen, zu welcher auch Hr. Weiß sich bekennt, macht er Alles durchsichtig klar, und doch ist seine Welt- und Menschenanschauung nichts weniger als abstract rationalistisch, d. h. im vulgären Sinne rein verständig und gemüthlos, und wer diese Merkmale in jenen Begriff hineinlegte, kann hier seines Irrthums gewahr werden. Hr. Weiß legt es recht eigentlich auf die Gemüthsbildung an, nur nicht im gemeinen und oberflächlichen Sinne dieses so oft schnöde mißbrauchten Wortes, sondern nach der tieferen Erfassung des Wesens der menschlichen Natur. Der Hr. Verf. liebt psychologische Nachweisungen und Begründungen, er will durch sie den Lehrer befähigen, Erfahrungen zu machen. Dadurch will er ihn anleiten, den Schüler das Beobachten zu lehren, weil nur das Beobachtete begriffen werde. Trefflich ist außerdem die Nachweisung, wie der Lehrstoff erziehend wirke. Zu dem Ende bespricht er die Hauptgegenstände des Unterrichts der Volksschule und handelt zuletzt vom Lehrer.

Wie Göthe von Schiller in höchster Anerkennung sprach: „Das ist eine Natur", so kann und muß man von diesem zweiten Theile Weiß's sagen: Das ist eine Schrift, nämlich ein Werk, das von keinem seiner Art überragt wird, vielmehr alle überragt. Wer durch sie nicht zu richtigen Ansichten über das Wesen des Unterrichts und der Menschennatur gelangt, nicht zu besonnenem Thun: der lege das Schulscepter nieder und ergreife den Hirtenstab, um Schaafe zu hüten. Es ist eine sublime Schrift. Wer sie nicht kennt, eile herbei! Sie gewährt einen lang anhaltenden Labetrunk, es ist ein Urquell.

Einige durchzudenkende Sätze: 1) „Der Schulunterricht ist eine der Vernunft gemäße Anleitung und Gewöhnung zu einem durch geordnete Selbstthätigkeit selbstständigen Erkennen." Aus der Praxis heraus möchte man zu meinen versucht werden: Unterrichten heißt vorsagen — Unterrichten heißt auswendig-lernen-lassen — Unterrichten heißt: zum Nachsprechen unverständlicher Sätze anleiten — Unterrichten heißt: mechanisch abrichten — Unterrichten heißt: dumm machen und um den Gebrauch der Sinne bringen u. s. w. — 2) „Der Unterricht muß zunächst auf Gemüthsbildung des Zöglings, als sein wesentlichstes Ziel, hingerichtet sein." Dieß ist nach Weiß das einzige Grundprincip für den gesammten Volksschulunterricht. Es ist ein psychologisch-formaler Ausdruck. Welches ist sein psychologischer Gehalt? „Der Unterricht muß, behufs der Gemüthsbildung, überall nur beobachten lehren und nur Beobachtetes begreifen." 3) „Der Unterricht kann nur dann mit Recht erziehend heißen, wenn er als solcher, durch die Belehrung selbst und ohne etwas Anderes zu thun als zu belehren, den Sinn für das Rechte und Gute und den Trieb darnach zu erregen weiß, so daß der Schüler in dem Maaße zugleich besser wird, in welchem er mehr lernt."

Diese inhaltsvollen Sätze sollen nur den Hunger nach der trefflichen Geistesnahrung reizen. Denn kein anderes elementares Werk enthält eine so tiefe psychologische Begründung, kein anderes weiset so die sittliche Seite des Unterrichts nach. Hr. Weiß macht den Lehrer zum psychischen Beobachter, zum denkenden Künstler. Er führt ihm den psychischen Proceß vom Empfinden zum Anschauen und Beobachten durch die Aufmerksamkeit, vom Anschauen durch's Reflectiren zum Vorstellen, vom Vorstellen durch's Abstrahiren zum Denken vor. Genug, es ist eine Meisterschrift, durch welche Die, welche meinen, der Elementarunterricht bedürfe keiner psychologischen Begründung, und für Elementarlehrer sei triviales Geschwätz das Beste, eines Besseren belehrt werden können. Zu ihrer eigenen und zu unser Aller Schande wagen es jetzt noch Schulleiter und Schulinspectoren u. s. w., öffentlich zu behaupten, der Elementarunterricht bedürfe keines Studiums und sei desselben nicht werth. Solchen wollen wir unsern Weiß vorhalten.

66. Erziehungsbüchlein, oder: Anweisung zur Erziehung der Kinder, für den Bürger und Landmann, von dem Verfasser der Schwelmer biblischen Historien nach Hübner. Schwelm, bei Scherz, 1833. (20 gGr.)

Der Verf. ist der verstorbene Pfarrer Rauschenbusch in Altena, im südlichen Westphalen. Inhalt: Einleitung; a) bringt eine gute Erziehung wirklich Frucht? b) wie soll man sich auf die Erziehung der Kinder vorbereiten? c) der Eintritt in den Ehestand; d) das werdende Kind; e) allgemeiner Begriff der Erziehung. 1. Körperliche Erziehung; 2. geistige Erziehung.

Das Ganze ist in populärem Tone geschrieben, leider etwas breit. Diesen Fehler abgerechnet, vortrefflich: praktisch-religiös, durch Beispiele anschaulich machend, belebend und erwärmend. Eine einfachen Menschen, angehenden Eheleuten sehr zu empfehlende Schrift. Was Faust's Gesundheitskatechismus, Salzmann's Ameisen- und Krebsbüchlein zu ihrer Zeit den Erziehern waren, kann diese Schrift Rauschenbusch's für Landleute und schlichte Bürger werden. Sie ist unmittelbar aus dem Leben hervorgegangen, voll der trefflichsten Winke und Rathschläge.

67. Frisches und Firnes zu Rath und That. Herausgegeben für die Erziehung, den Unterricht, die Schule und das Leben von **W. Harnisch.** Erstes Bändchen: der gesunde Schullehrer. Zweites Bändchen: die Schullehrerbildung. Eisleben, bei Reichardt, 1835 u. 1836. (14 gGr. und 1 Thlr.) Drittes Bändchen: die Erziehung zur Gottesfurcht und zur Kunstsinnigkeit. Ebendas. (16 gGr.)

In dem ersten Bande empfiehlt der Verf. den häufigen Gebrauch des kalten, frischen Wassers äußerlich und innerlich. Der Bauer Priesnitz in Gräfenberg, in Oesterreichisch-Schlesien, thut Wunder damit. Aber überall hat der Schöpfer in sein Wasser, seine Luft die größten Heilkräfte gelegt. Nur verdrehte, in Unnatur aufgezogene Menschen

können dieses verkennen. Schon von den Kindern könnten wir es wieder lernen. Medizinflaschen sind häufig die verkehrtesten Mittel zur Wiedergenesung, und der tägliche Genuß von starkem Kaffee, Branntwein, Wein ist Jedem schädlich, am ersten Dem, der geistig thätig ist. Den Schluß des Büchleins machen Aufsätze über die Krankenpflege in Erziehungsanstalten und im Weißenfelser Seminar. Das Ganze ist ein schätzbarer Beitrag zu dem Ziele, daß jeder Lehrer nicht bloß sein eigener Erzieher, sondern auch sein eigener Arzt werde.

In dem zweiten Bande handelt der Verf. von der Schullehrer-Bildung. Hauptsächlich von der Einrichtung der Seminarien, von der Hauptsache in denselben und den zu vermeidenden Klippen. Es ist eine recht lehrreiche Schrift. Die Ansichten des dritten Bändchens sind auch lesenswerth.

Zusatz. Zwar nicht unmittelbar hierher gehörig, aber mit Harnisch's Warnungen vor dem Genuß gebrannter Wasser in Verbindung stehend, außerdem in umfassenderem Bezuge höchst lehrreich und wichtig, besonders für Den, welcher mit der Wirksamkeit in der Schule seine Thätigkeit und sein Interesse nicht beschlossen hält, ist die Schrift: Geschichte der Mäßigkeitsgesellschaft in den vereinigten Staaten Nord-Amerika's, von **N. Baird.** Berlin, bei Eichler, 1837. (16 gGr.) Die Lehrer sollten sich ein Geschäft daraus machen, diese Volksschrift möglichst weit zu verbreiten. Und wer mit dem Fortschritt der Sache bekannt werden will, lese:

68. Geschichte der Mäßigkeitsgesellschaften in den norddeutschen Bundesstaaten, von **J. H. Böttcher.** Hannover, Hahn, 1841. (XXXIV und 688 S. 1 Thlr. 16 gGr)

Desgleichen sollte jeder Lehrer sich mit der Wasserheilkunst bekannt machen. Es ist nicht genug, daß man davon gehört hat, man muß darüber nachgedacht haben, und den Gebrauch des kalten Wassers in und an dem Leibe versuchen. Schon erfrischen sich dadurch jeden Morgen Tausende. Die jungen und alten Lehrer dazu heranzuziehen, hält besonders schwer. Sie stammen in der Regel aus den unteren Ständen, wo (merkwürdiger Weise) viel mehr Verwöhnung, Verhätschelung und Unnatur herrscht, als weiter oben. Man lese:

69. Briefe über die Bildung der deutschen Lehrer. Ein vollständiger, methodologisch-literarischer Lehrkursus des deutschen Schulstudiums. Allen Schulpräparanden, Schulseminaristen und Schullehrern, ihren Bildnern und Aufsehern gewidmet ꝛc. Von **J. W. Wörlein.** Nürnberg, bei Riegel ꝛc., 1836. (1 Thlr.)

Den Verf. kennen wir schon. Unter den Elementarlehrern ist er ein Gelehrter; er besitzt eine seltene Literaturkenntniß. Davon zeugt auch die vorliegende Schrift. Wesentlich handelt sie von der Vorbildung für das Seminar, von der Bildung in demselben, von der Fortbildung der Lehrer.

Die Hauptkapitel verbreiten sich über den Lehrstoff, die Methode und die Lehrmittel. Große, umfassende literarische Kenntniß ist dem Verf. nicht abzusprechen; aber seine Vorschläge sind meist nicht aus der Erfahrung hervorgegangen. Er verlangt zu viel, empfiehlt zu vielerlei, viel zu hoch gehende, wissenschaftliche Schriften, kurz, ist nicht praktisch genug. Die Begeisterung des Verfs. für die Sache merkt man allenthalben. Aber ein nach seinem Plane gebildeter Lehrer würde unter den Massen ersticken. Möchte daher ein wohlthätiger Genius den Verf. als Lehrer in ein wirkliches Schullehrer-Seminar verpflanzen! Dann würde sich die Spreu von dem Korne, das Ueberflüssige von dem Nothwendigen scheiden. Der Encyklopädismus paßt am wenigsten für Schullehrer. Ein Quentchen gesunden Verstandes ist ihnen besser, als ein Centner Gelehrsamkeit.

70. Das Weißenfelser Schullehrer-Seminar und seine Hülfsanstalten. Ein kleiner Beitrag zur Geschichte der Seminarien, der Volksschulen und der Taubstummen-Anstalten; als ein thatsächliches Lehrbuch herausgegeben von dem Director **Dr. W. Harnisch**. Berlin, bei Lüderitz, 1838. (403 S. 1½ Thlr.)

71. Die Schullehrer-Bildungsanstalten Deutschlands. Mit besonderer Rücksicht auf Würtemberg. Von **Dr. Th. Eisenlohr**. Stuttgart, 1840, Köhler. (234 S. 1 Thlr.)

Außer einigen kleinen, keine ausgedehnte Aufmerksamkeit beanspruchenden Beschreibungen einzelner Seminare (in Potsdam, Soest, Ludwigslust ꝛc. — die kleine Schrift von Sluymer: „Die Schullehrer-Seminare in ihrem Verhältniß zur Volksbildung, Königsberg in Preußen 1842" (8 gGr.), zeichnet sich aus) weisen wir auf diese beiden Schriften Diejenigen hin, welche eine ausführliche Monographie eines unserer renommirtesten Seminare und eine Darstellung des Zustandes der Seminare im Allgemeinen wünschen. Harnisch liefert in der ersten eine Beschreibung der Weißenfelser Anstalten (Seminar, Vorseminar, Schule, Freischule, Taubstummenanstalt mit allen Geschäften und Thätigkeiten eines geplagten Seminardirectors) in sehr ausgedehnter Ausführlichkeit, und aus Eisenlohr lernt man die jetzige Einrichtung, Tendenz, Mittel ꝛc. der deutschen Seminare kennen. Beide Schriften sind sehr lehrreich; dem Fremden gewähren sie eine vollständige Einsicht in unser elementar-pädagogisches Leben, und selbst der Einheimische dürfte hier Manches lernen. Jene gewahren dadurch in der Regel mit Staunen, wie Alles bei uns aus- und durchgearbeitet ist, und die noch oft gehörten Klagen über die Seminare als Abrichtungsanstalten werden endlich verstummen. Nicht, als wenn bei uns nichts mehr zu verbessern wäre, aber so viel steht fest, daß man ohne Ruhmredigkeit, d. h. in Wahrheit, sagen kann: die deutschen Schullehrer-Seminare gehören zu den best-eingerichteten praktischen Anstalten, die es giebt. Der Seminarist wird durch sie allseitig in seinen praktischen Beruf eingeführt. Wenn aus ihnen keine

tüchtigen Schullehrer hervorgehen, wo sollen sie herkommen? Was Methode sei, kann man in ihnen sehen und lernen, oder nirgends. Und wer dies gesehen und erfahren, kann es nur bedauern und betrauern, daß für die Lehrer an den höheren Schulen keine Seminare existiren.

72. Briefe an einen jungen Schulmann in Betreff seiner Fortbildung u. s. w. Von W. A. Jäger. Schwäbisch-Gmünd, bei Raach, 1837. (12 gGr.)

Zwar keine ausgezeichnete, aber doch lesenswerthe Schrift.

73. Der Schullehrer in seiner Vollkommenheit ꝛc. Von G. H. Stamm. Zwei Bdchn. Mainz, bei Kupferberg, 1837. (1 Thlr. 6 gGr.)

Das Beste dieser Schrift sind die dem zweiten Bändchen angehängten Aufgaben aus verschiedenen Schuldisciplinen zur Bearbeitung durch Lehrer. Den beiden letzten Schriften wäre mehr Salz zu wünschen. „Habet allezeit Salz bei euch!"

Unsere Zeit, welche die alt-bestehenden Einrichtungen prüft, ob sie auch den Charakter der Zweckmäßigkeit an sich tragen, und welche überhaupt zu Reformen Lust bezeigt, übt sich auch an dem Schulwesen. Es giebt Schulfragen, die nach der Art der Deutschen zu Streitfragen geworden sind. Wir scheuen den Kampf im Leben, aber wir lieben ihn auf dem Papier. Die Feder ist unser Schwert, die Dinte unser Pulver, die Bücher unsere Kugeln. Wir sind ein schreibendes, ein schreibend-kämpfendes Volk, wir lieben die Theorie und spinnen sie aus. Allseitige, gründliche Untersuchung wird nirgends mehr als bei uns gefunden. Wir spalten die Haare und spalten sie noch einmal. Wir sind sehr um- und vorsichtig, wir übereilen und echauffiren uns höchstens in einer Schrift, wir überlegen Alles sehr reiflich.

Ein ordentlicher Wegweiser muß nicht nur die Richtungen andeuten, die man zu gehen hat und gewöhnlich geht, sondern auch solche, von welchen Einige behaupten, daß es besser wäre, statt der alten sie zu wählen; ohne Bild: die Reformversuche im Schulwesen sind anzudeuten und kurz zu charakterisiren. Sie beziehen sich wesentlich auf vier Gegenstände: 1) Begründungsschulen; 2) Fortbildungsanstalten für die Schüler der Volksschulen; 3) höhere Bürgerschulen; 4) die wechselseitige Schuleinrichtung. Wir knüpfen unsere Bemerkungen an die über diese Schulfragen erschienenen bemerkenswerthesten Schriften. Was jenseits des Volks- und Bürgerschulwesens liegt, Gymnasien und Universitäten, übergehen wir als nicht hierher gehörig, obgleich der Kampf um ihre Einrichtung nicht wenig heftig entbrannt ist und — hoffentlich, denn es thut sehr Noth — fortgeführt wird.

Wir leiten die Besprechung der Reformen mit einer Schrift ein, welche sich über einige der wesentlichsten Theile derselben verbreitet:

74. Ueber Schulreform, mit besonderer Rücksicht auf das Königreich Sachsen. Andeutungen von Dr. H. Gräfe. Leipzig, bei Wienbrack, 1834. (121 S. 14 gGr.)

Der Hr. Verf. zeigt, worauf es bei einer Schulreform hauptsächlich ankommt, — das Königreich Sachsen, dessen Volks-Schulwesen im Jahr 1835 reformirt worden, besonders berücksichtigend. Er führt alle für Volksbildung nothwendigen, zum Theil noch fehlenden Anstalten auf, giebt ihre Zwecke und die ihnen zu gebende Einrichtung an, rügt die bestehenden Mängel — das sächsische Schulwesen sei zurückgeblieben; aber das Königreich hat seit 1830 einen bewunderungswürdigen Aufschwung erlebt, der auf das Schulwesen den wichtigsten Einfluß haben wird und zum Theil schon gehabt hat — und verbreitet sich ausführlich und in besonders lehrreicher Weise über die zu errichtenden höheren Bürgerschulen, auf die wir zurückkommen. Wer noch daran zweifelt, daß ein bewegtes politisches Leben auch dem Schulwesen, also der Grundlegung der innern Cultur zu gute komme, der blicke auf das Königreich Sachsen und, da Gegensätze einander beleuchten, auf das Königreich Hannover. (!) —

75. Die Schule und das Leben, eine gekrönte Preisschrift von Dr. W. J. G. Curtmann, Director des evangel. Seminars zu Friedberg. Friedberg in der Wetterau 1842, Bindernagel. (244 S. 18 gGr.)

Dies ist die Schrift, welche den auf die Veranlassung des Holländers Suringar für die beste Schrift über die Frage: „Welches sind die Ursachen, warum so viel Gutes, was die Kinder in den Schulen gelernt haben ꝛc.?" von der Versammlung der deutschen Philologen und Schulmänner im Jahr 1834 ausgesetzten Preis von 300 Gulden gewonnen hat. Eine Erscheinung — nämlich die Schrift — der lebhaftesten Aufmerksamkeit würdig.

Hr. Curtmann beantwortet nicht nur die aufgeworfene Frage, sondern er untersucht die Mängel und Gebrechen des deutschen Schulwesens nach allen Seiten. Beim ersten Lesen gewahrt man nicht ohne Schrecken, wie die Einrichtung desselben fast nach allen Richtungen in Frage gestellt zu werden verdient. Die Darstellung schreckt aus der Sicherheit und Ruhe heraus, und wer vielleicht glauben mochte, daß wir nach genommener Wahrschau von dem Werke, auf das uns Hr. Cousin so stolz gemacht hat, sagen könnten: „Und siehe da, es war sehr gut", der wird hier seines Irrthums inne werden, was sehr nützliche Folgen haben kann. Hr. C. ist ein scharfer Beobachter, ein tiefer Kenner, ein wahrhafter Mann. Man freut sich solcher Offenheit und Rücksichtslosigkeit, und wer es nicht weiß, daß Jeder, welcher in Erziehungsangelegenheiten etwas Gutes zu sagen hat, nicht bloß zum Reden berechtigt, sondern dazu verpflichtet ist — es gilt um das Wohl der Kinder — kann es hier lernen. „Wer da weiß, Gutes zu thun und thut

es nicht, dem ist's Sünde." Das Sprechen zur rechten Zeit ist auch eine That. Die Wahrheit sagen — ist immer zur rechten Zeit, wie oft es auch — man weiß, von welchen und warum! — in Abrede gestellt wird. Weiß man nichts gegen die dargestellte Wahrheit vorzubringen, so bekrittelt man die Befugniß des Darstellenden — als ob es dazu eines Privilegiums, eines äußeren Berufscheines bedürfe — oder man mäkelt an der Form der Darstellung — „es fehle an der rechten Art und Weise" — oder stellt die Geeignetheit des gewählten Ortes, wo die Untersuchung vorgenommen worden, in Frage. Lauter Versuche, die Wahrheit zu verschleiern oder zu escamotiren; lauter Wahrheitsfeinde! „Lehrt mich" — spricht ein erhabener Mensch — „der Freund, was ich kann, lehrt mich der Feind, was ich soll." Willkommen sei uns daher Hr. Curtmann mit seiner scharfen Kritik! Hier ist nicht der Ort, auf sie einzugehen; aber sie muß Epoche machen und lang nachhaltig wirken, wenn wir es redlich meinen. Darum sei die Schrift hiermit allen zur Prüfung fähigen Lehrern, Schulinspectoren und Behörden dringend empfohlen. Neutral zu bleiben, wird nachgerade auch dem Phlegmatischsten unter uns unmöglich. Vortrefflich; darum sei die Schrift Denen, die zu dieser Kategorie hinneigen — Legion! — doppelt und dreifach empfohlen. Wir wünschen ihnen vorerst einige schlaflose Nächte. „Er wälze sich glühend auf dem Lager!" Dafür ist Curtmann ein treffliches Recipe. Bei wem nicht — nun, den giebt man auf. Wie einem Solchen an uns nichts liegt, so soll uns an ihm auch nichts liegen. Habeat sibi! — Wir rufen: Es lebe die Partei! Die Leser erschrecken doch nicht? Partei ist nichts Anderes, als die Zusammenschaarung Derer, welche im Allgemeinen von denselben Grundüberzeugungen ergriffen sind, diese angegriffen erblicken und nun sich zu ihrer Geltendmachung vereinigen, um sie zur geschichtlichen Herrschaft zu führen. Es ist mehr als wahrscheinlich, daß dieses Parteimachen auch auf dem Boden der Schule mehr und mehr Pflicht wird. *) — — —

---

*) Wer Reformvorschläge erwägen zu wollen Lust hat, den verweisen wir noch auf folgende Schriften neuerer Zeit:

1. Geist der neuen Volksschule in der Schweiz, nebst Hoffnungen, welche der Menschen- und Vaterlandsfreund daraus schöpft. Von Dr. K. Snell. St. Gallen 1840, Scheitlin. (79 S. 6 Sgr.)
2. Ueber einige Grundmängel des jetzigen Elementarunterrichts u. s. w., von M. Heine, Dr. der Medicin. Leipzig 1843, Barth. (91 S. 12 gGr.)
3. Volksschule, nicht Volksschulen. Ansichten und Wünsche über und für das preußische Volksschulwesen mit besonderer Rücksicht auf Schlesien. Von Eucharikton. Glaz 1843, Prager. (46 S. 4 gGr.)
4. Deutschlands gesammtes Volksschulwesen nach seiner nothwendigen Reformation und seinem künftigen Verhältnisse zum Staate, zur

Nun von Kleinkinderschulen, Bewahr- oder Verwahranstalten.

Die Zwecke derselben sind allgemein bekannt. Das großsinnige England ist ihre Geburtsstätte. Sie haben sich bereits über Frankreich, Deutschland und andere Länder, selbst bis nach Amerika verbreitet. Natürlich macht die Lage vieler Arbeiter in großen, besonders Fabrikstädten, sie zu einem wahren Bedürfniß. Hier sind sie für die Kinder ein wahres Asyl. In Neu-York hat man bereits die Erfahrung gemacht, daß seit der Errichtung der Kleinkinderschulen die Sterblichkeit unter den Kindern der Armen sehr abgenommen hat. Dieser Beweis ihrer Nützlichkeit ist schlagend. Es sind ächte Humanitätsanstalten. Allenthalben sind sie von Privatvereinen ausgegangen, und die Frauen haben sich bei dieser Gelegenheit wieder als die Stützen und Pflegerinnen der Armen gezeigt, auch die deutschen. Ehre, dem Ehre gebührt! Ihre Hülfe ist dabei unentbehrlich. Man hat besonders auf folgende Stücke zu achten:

Kirche und zum Leben. Von einem sächsischen Schulmanne. Bautzen 1843, Schlüssel. (271 S. 1 Thlr.)

5. Kirche und Schule, Kirchenglaube und Wissenschaft auf deutsch-nationalem Standpunkte. Von H. H. Schaffhausen 1843, Brodtmann. (335 S. 1 Thlr.) — Göthe nannte Schriften, wie die vorliegende: Werke, Thaten. (!)

6 Bemerkungen über die preußische Volksschule, von Fr. Harkort. Zweite, sehr verm. Auflage. Iserlohn 1843, bei Müller. (geh. 10 gGr.)

7. Populäre Anthropologie für Eltern und Lehrer. Nebst Vorschlägen zur Verbesserung des Unterrichts vom Standpunkte der Physiologie und Psychologie. Von Dr. C. Krauß, Oberamtsarzt. Zweite Ausg. Stuttgart 1843, Köhler. (170 S. 14 gGr.) — Diese und die Schrift von Heine fassen den Unterricht und seine Wirkung, wie Lorinser, vorzüglich vom medicinischen Standpunkte auf. Der ambulante Anschauungsunterricht des Hrn. Krauß schüttet das Kind mit dem Bade aus. Sonst viel Beachtenswerthes!

8. Die Hebung des Gemeinsinnes durch den Unterricht, ein Wort an Alle, die den Fortschritt der Moralität wünschen. Nebst einem Anhange, betreffend die außerhalb der Pädagogik liegenden Bedingungen des Gymnasiums und eine über die allgemeine Schule hinausgehende moralisch-politische Volksbildung. Von Karl Kleinpaul, Dr. phil. ꝛc. Leipzig 1843, Otto Wigand. (76 S. 12 Sgr.)

9. Endlich gehören noch hieher die Broschüren: Zustände der Volksschule und ihrer Lehrer in Rheinland und Westphalen, erstes und zweites Heft, Iserlohn u. Dortmund 1843 u. 44. (á 5 gGr.), und die Petition des Berliner Schullehrer-Vereins von Böhm, Essen, bei Bädeker, 1843 (6 gGr.) u. a. m.

An Bewegung fehlt es, wie vorliegt, auch auf dem Gebiete der Volksschule nicht.

1) auf geräumiges, gesundes Local und freien Spielplatz;
2) Ordnung und höchste Reinlichkeit;
3) Beschaffung von Spielgeräthen und Anschauungsmitteln; was nicht spielend, anschaulich aufgefaßt werden kann, bleibe weg;
4) gesunde, nahrhafte Kost;
5) kindlichen, pädagogischen Takt des Vorstehers — und sich zu hüten:
   a. daß die Bewahranstalt nicht eine Lernschule werde, sie soll nur anregen; Denzel will daher das Lesenlernen aus ihnen verbannt wissen; ihr Zweck ist ein gymnastischer;
   b. daß nur Kinder in sie aufgenommen werden, deren Eltern sich nicht in rechter Weise um sie bekümmern können; sie sollen nicht dazu beitragen, die Kinder von den Eltern zu trennen, wo es nicht absolut nöthig ist, denn Eltern und Kinder erziehen einander wechselseitig;
   c. daß die ihnen übergebenen Kinder zur rechten Zeit die öffentlichen Schulen besuchen; die Kleinkinderschulen sollen nur Vorbereitungsanstalten für die Elementarschulen sein, die Kinder sollen in ihnen schulfähig werden;
   d. daß kein pietistischer Geist in ihnen herrsche, sondern ein einfacher, kindlich frommer Sinn. Auswendiglernen schwerer Bibelsprüche oder eines Glaubensbekenntnisses ist darum vom Uebel.

Curtmann, welcher die gewöhnliche Erziehung, auch in den Häusern wohlhabender Eltern, für so schlecht hält, daß er Kleinkinderbewahranstalten für alle Kinder für nothwendig erklärt, giebt folgende Vorschriften für die Beschäftigung der Kinder in ihnen: „Allgemeinste Regel: Körperliche und geistige Beschäftigung, aber keine Arbeit. Heiter, kindlich beschäftigen, nicht lernen; spielen, nicht turnen; sprechen, nicht lesen; malen, nicht schreiben; zählen, nicht rechnen; bauen, nicht construiren; viel Sand, viel Steinchen, viel Klötzchen, auch kein Mangel an Geschichtchen, Verschen, Liedchen; dabei Ordnung, Reinlichkeit, Wahrheit bis in's Kleinste."

Eine Stadt, wie Berlin oder Hamburg — in Berlin existiren jetzt mehr als zwanzig Kinder-Bewahranstalten — sollte einen besonders dazu geeigneten, pädagogisch gebildeten Mann zur Beaufsichtigung derselben und zur Fortbildung der dabei angestellten Personen anstellen. Es ist sehr wichtig. Gedeihen dergleichen Anstalten auch am besten durch die freie Liebe wohlgesinnter Menschen, so muß doch zugesehen werden, was sie machen, und gediegener Rath von Seiten eines Sachkundigen muß ihnen sehr willkommen sein. Auch bedürfen die meisten Männer und Frauen, die dabei angestellt sind, — natürlich Leute aus den untersten Ständen selbst, — einer pädagogischen Leitung.

Aber es sind preiswürdige Anstalten, nicht bloß um der Kinder, auch um der Erwachsenen, um der ganzen Commüne, um des Staates willen. Der frühen, nachher nur selten noch zu vernichtenden Keimlegung schlechter Gesinnung und Entartung wird gewehrt, die Vermehrung des Pöbels gehindert, Gesittung und Sittlichkeit begründet.

Ueber diese Begründungsanstalten sind mehrere empfehlenswerthe Schriften erschienen:

76. Theoretisch-praktischer Leitfaden für Lehrer in Kinder-Bewahranstalten. Enthaltend die Organisation derselben und die Gegenstände, welche und wie sie in denselben vorgenommen werden sollen. Mit einer Geschichte der Kinder-Bewahranstalten ꝛc. Von **K. Chimani.** Wien, bei Gerold, 1832 (20 gGr.)

Der Verf. zeigt im Allgemeinen, daß in dem ersten Kindesalter die Entwickelung des Körpers besonders berücksichtigt werden müsse; daß dieses Alter nur Anregung der geistigen Anlagen erlaube; daß jedes weitere Vorschreiten im Entwickeln eine schädliche Frühreife hervorbringe; daß die Erziehung in Angewöhnung bestehe und sich auf Autorität gründe, und daß das Einlernen unnützer und unverständlicher Worte ein eitles und schädliches Treiben sei.

Der reiche Inhalt selbst ist speciell dieser: 1) Anregung und Entwickelung der körperlichen Kräfte: Spiele (6 in der Stube, 6 im Freien), Hand- und Gartenarbeit; 2) Anregung und Entwickelung der geistigen Anlagen: Anschauungsvermögen, Verstand, Gedächtniß, Aufmerksamkeit, sittliches Gefühl, religiöses Gefühl, moralischer Charakter oder eigentliche Erziehung; 3) Gegenstände: Gebet, Gesang, Unterhaltungen über Gott ꝛc., moralische Erzählungen, Sinnen-, Verstandesübungen, Buchstabenkennen (?), Rechnen ꝛc.; 4) von den Eigenschaften des Lehrers. Anhänge.

Ihr würdig zur Seite steht die folgende:

77. Ueber Kleinkinder-Bewahranstalten. Eine Anleitung zur Errichtung solcher Anstalten, so wie zur Behandlung der in denselben vorkommenden Lehrgegenstände, Handarbeiten, Spiele und sonstigen Vorgänge ꝛc. Von **J. G. Wirth,** Oberleiter und Lehrer der Kleinkinder-Bewahranstalten in Augsburg. Augsburg 1833, bei Kollmann. (302 S. 1 Thlr. 3 gGr.)

Der Verf. theilt ein sehr reiches, methodisch bearbeitetes Material mit, an welchem sich die Lehrer der Kleinkinderschulen fortbilden können. An ihr und der Schrift von Chimani haben sie genug.

Neuerdings richtet man auch sein Augenmerk wieder auf eine Lieblingsidee Pestalozzi's, die Erziehung in der Wohnstube. Man erkennt die Nothwendigkeit der Bildung der Mädchen für den Umgang und die Pflege kleiner Kinder. Pestalozzi wirkte in dieser Beziehung nachhaltig, wenn auch einseitig, durch sein Buch der Mütter und den Roman „Lienhard und Gertrud"; vielseitiger und unmittelbar praktisch streben denselben Zweck folgende zwei beachtenswerthe Schriften an:

78. Die Kinderstube. Ein Buch für Mütter und Kindsmägde ꝛc. (Im Anhange Erzählungen für Kindsmägde.) Mit lithogr. Abbildungen. Von **G. Wirth** ꝛc. Augsburg 1840, Lampart. (220 S. 16 gGr.)

1. Ueber den Beruf einer Kindsmagd. 2. Ueber wichtige Angelegenheiten der Erziehung kleiner Kinder. 3. Vorgänge in der Kinderstube. 4. Materialien für die Kinderstube.

An solchen Schriften von Männern erkennt man die Wahrheit des Spruches: „Die Deutschen sind die Pädagogen Europa's, der Welt. Das Gemüth macht sie dazu." Als ein Russe dem jetzigen Czar einen Plan zur Errichtung einer Kleinkinder-Bewahranstalt vorlegte und ihn um seine Protection bat, war derselbe anfangs wenig geneigt dazu. Indessen genehmigte er den Plan. Als er nach Jahr und Tag mit seiner Gemahlin die Anstalt besuchte und das sinnige Walten des edlen Mannes gewahrte, drückte er diesem mit Thränen im Auge die Hand und entschuldigte sich, daß er nicht von Anfang an mehr für die Sache gethan, beifügend: er habe geglaubt, solcher kindlichen Männer gebe es in seinem Reiche keine. — Gott hat unser Land damit gesegnet.

79. Eine neue Art von Kleinkinderschule, wie sie auch auf dem Lande ausführbar ist und wie sie keiner Schulgemeinde fehlen sollte. (Vom Pfarrer **Dombois** in Braubach am Rhein.) Aus den Rhein. Bl. besonders abgedruckt. Essen, bei Bädeker, 1842. (30 S. Nicht im Buchhandel.)

Unter des Verfs. Aufsicht und specieller Leitung einer Frau helfen die zwölf- bis vierzehnjährigen Schulmädchen die kleinen Kinder in der Bewahranstalt in Braubach abwechselnd erziehen und bilden. Wie — beschreibt der würdige Mann in dieser Broschüre, welche die Aufmerksamkeit aller bei dieser wichtigen Angelegenheit betheiligten Personen verdient.

Schließlich mache ich noch aufmerksam auf eine kleine Schrift (36 S.), welche die Gesichtspunkte, aus welchen die Kleinkinderschule zu betrachten ist, und die Ziele, welchen sie zustreben soll, aufstellt, und zugleich die Mittel, die dazu führen, bezeichnet, endlich auch einen Beschäftigungsplan beifügt:

80. Kurzgefaßte Darstellung einer naturgemäßen Erziehungsweise kleiner, noch nicht schulfähiger Kinder, nebst Plan, ausgeführt in einer dazu neubegründeten Anstalt in Dresden, von **C. Frankenberg**, Mitarbeiter an der Erziehungsanstalt zu Keilhau bei Rudolstadt. Allen Aeltern und Kinderfreunden gewidmet. Dresden und Leipzig 1840, bei Arnold. (4 gGr.)

Aus Titel und Plan geht hervor, daß der Verf. nicht nur an verwahrloſete, sondern an alle Kinder denkt. Er beschäftigt sie Vormittags von 9 — 11 und Nachmittags von 2 — 4 Uhr auf dreifache Weise: 1) Uebungen im Anschauen, Denken und Sprechen; 2) Uebungen in Handfertigkeiten und im Augenmaß; 3) gymnastische Vorübungen und Bewegungsspiele, nebst Anleitung zu anständigem Betragen.

Alles sehr vorzüglich.
Auch zu beachten:

81. Ansichten über erste Erziehung und das Regiment der Kindesstube. Müttern von einer Mutter gewidmet. Nach der zwölften Aufl. aus dem Englischen übersetzt. Augsburg 1843, Rieger'sche Buchhandlung. (96 S. 9 gGr.)

82. Ueber Frauenvereine und andere mit ihnen verwandte Hülfs- und Volks-Bildungsanstalten, wie sie sind und hier und da verbessert werden möchten, um den Anforderungen der Zeit und des Gemeinwohls zu genügen. Von **Wilhelmine von Sydow**, genannt **Isidore Grönau** ꝛc. Weimar, bei Voigt, 1836. (171 S. 18 gGr.)

Treffliche Ansichten und Vorschläge über Frauenvereine, Arbeits- und Erwerbsschulen, Suppenanstalten, Kleinkinder-Bewahranstalten, Waisenerziehung, Beschäftigung der Armen durch Landbau u. s. w. Die edle Frau spricht nicht vom Hören; sie hat erfahren, gewirkt, wirkt noch — in Sondershausen. Wer es nicht weiß, wie es kleinen Kindern zu ergehen pflegt, deren Mütter sie Andern zur Pflege übergeben, der lese diese Schrift! Es ist schrecklich.

9. Fortbildungsanstalten für die Schüler der Volksschulen. *)

Darum Sonntagsschulen, Feierabendschulen, Repetirschulen, oder wie man sie nennen will. Ihre Nützlichkeit und Nothwendigkeit liegt auf flacher Hand — für Den, welcher die zum Theil unüberwindlichen Hindernisse des Schulbesuchs und die Leistungen vieler unserer Schulen kennt. Sie sind gut, sind nothwendig, aber sie reichen nicht hin. Nach meinem Ermessen muß man, soll die Bildung des Volkes eine andere werden, die Bildungszeit nicht mit dem vierzehnten Jahre beschließen, sondern noch ein ganzes Jahrzehend fortsetzen. Graser hat darüber die richtigen Grundgedanken aufgestellt. Ich schließe mich an ihn an, und mache jetzt von Neuem auf die Dringlichkeit dieses Bedürfnisses aufmerksam, indem

*) Im weiteren Sinne des Wortes gehören dahin die Vereine, die sich Mühe geben, zweckmäßige Volksschriften hervorzurufen, z. B. der Schulverein in Stuttgart, zu Zwickau u. s. w. (Der wahre Volksschullehrer wird sich überall thätig an sie anschließen.) In Bezug auf den Zwickauer Verein ist eine sehr interessante, lehrreiche, kritische kleine Schrift erschienen:

Das Volksschriftenwesen der Gegenwart. Von Professor **Dr. A. Gersdorf.** Altenburg 1843, Pierer. (112 S. 8 gGr.)

Außerdem zu beachten:

Die Begründung der Dorf-Schulbibliotheken. Von **F. W. C. H. Walther.** Magdeburg 1843, Heinrichshofen. (76 S. 8 gGr.)

Die Dorfbibliothek u. s. w. Von **K. Prenzker.** Leipzig 1843, Hinrichs. (74 S. 4 gGr.)

der Gedanke, daß nicht nur die Erziehung und Bildung der untern Schicht der menschlichen Gesellschaft, sondern die Sorge für die menschliche Lage derselben in jeder Beziehung als eine der ersten Aufgaben der Gegenwart zu betrachten sei, mich beherrscht. Er verfolgt mich. Wollen wir der Gefahr, den Pöbel fort und fort wachsen zu sehen, entgehen; wollen wir den gesellschaftlichen Pflichten und den wahrlich länger nicht zu beseitigenden heiligen Anforderungen des Christenthums *) genügen: wir dürfen, wir können diese Aufgabe nicht von der Hand weisen. Es ist eine Lebensfrage, wie für die Sicherheit des äußeren Bestehens, so für die Ruhe des Gewissens. Ich habe darüber und über damit zusammenhangende Gegenstände zum zweiten Male meine Stimme erhoben. Wer es lesen will, der betrachte:

83. Beiträge zur Lösung der Lebensfrage der Civilisation, einer Aufgabe dieser Zeit. Zweite, fortgesetzte Auflage. Essen, bei Bädeker, 1838. (16 gGr.)

Ich möchte nicht mit Dinte, ich möchte mit meinem Herzblut **) schreiben, damit die Zeitgenossen in sich gehen und zu sich sprechen: Hier muß geholfen werden; es darf nicht fortgehen wie bisher. Sonst werden die Steine schreien.

In England schreien sie schon längst. Beugen wir vor, wenn nicht aus Angst vor Revolten der Fabrikarbeiter und des Pöbels in großen

*) „Der christliche Staat hat keine wichtigere Aufgabe, als die Erziehung des Bürgers; weil er die Wichtigkeit derselben erkennt, wird er sein Werk großartiger betreiben, als es die Griechen mit ihrer Erziehung der Edlen und die Periode der Educationsräthe im vorigen Jahrhundert konnten. Der christliche Staat sieht in dem Unterricht nur einen und zwar untergeordneten Theil der öffentlichen Erziehung; er sinnt auf Mittel, die Bildung neu zu beleben; der christliche Staat bricht die Erziehung nicht in dem Alter ab, das einer weisen Leitung am meisten bedarf, sondern setzt sie, freilich in milderen, aber sicher entworfenen Formen bis zur Erklärung der Mündigkeit fort; der christliche Staat endlich beschränkt sich nicht auf Eröffnung der Schulen, auf das Darreichen von Bildungsmitteln aller Art und auf Gesetze, in denen der Besuch der Schulen und der Gebrauch der dargebotenen Bildungsmittel befohlen wird, sondern glaubt, so lange nichts gethan zu haben, bis er es dem Armen möglich gemacht hat, Brod zu erwerben, ohne daß er die Kinder dazu braucht. Der christliche Staat setzt die Frage des Pauperismus und die Erziehungsfragen in Verbindung; ohne das kann keine von beiden tief erfaßt und richtig behandelt werden."

Dr. J. Rupp, über den christlichen Staat ꝛc.; Königsberg 1842, Voigt; S. 31.

**) Zwei Stellen aus Eugen Aram: 1) „Ein jeder Schriftsteller muß, wenn auch keinen literarischen, doch einen moralischen Beruf: Aufrichtigkeit und ehrlichen Willen, haben." 2) „Hat sein Publikum gewonnen. Woher kam das? Weil man es las, daß er seine Bücher geliebt hatte. Sie waren mit Fleisch und Blut geschrieben, statt mit Dinte."

Städten, doch aus Humanität! Eine humane, einsichtsvolle Stimme erhebt sich in folgender Schrift:

84. Ueber die Erziehung des Landvolks zur Sittlichkeit. Von C. W. König ꝛc. Halberstadt 1840, Helm. (109 S. 12 gGr.)

1) Die Mäßigkeitsvereine; 2) die Gesetzgebung; 3) die Schule; 4) die Kirche; 5) der Bauer; 6) das Resultat.

Von demselben Manne: „Der Schade Josephs an unsern Landgemeinden. Gesinnungsvoll und freimüthig aufgedeckt. Motto: Vorwärts! Magdeburg 1843, Baensch." (59 S. 8 gGr.) — 1) Die Gemeinde; 2) die Kirche; 3) die Schule; 4) das neue Jerusalem. Nachtrag.

Dergleichen, aus reifer Erfahrung und wohlwollendem Herzen entspringende Schriften muß der Schullehrer lesen und beherzigen. Er ist der Mann, welcher allseitig den Grund zur Erziehung und Bildung legen muß. Er muß sich an alle Anstalten, welche das Volkswohl begründen, anschließen; er muß nicht bloß auf Kinder, sondern auch auf die Erwachsenen wirken. In ihm, namentlich auf dem Lande, muß man nicht bloß einen Mittelpunkt der Intelligenz, sondern aller wahren Bildung erkennen. Ihm muß Oberlin, der edle Pfarrer im Steinthal, als Muster vorschweben, indem er sich, gleich diesem, aller Interessen des Volks annimmt. Er muß folgen den Anweisungen und Rathschlägen des edlen, gemeinnützigen Rentamtmannes Preusker:

85. Ueber Nacherziehung und Nachschulen, in Bezug auf die bereits aus der Schule entlassene, gereiftere Jugend. Von K. Preusker. Leipzig 1842, Hinrichs. (167 S. 10 gGr.)

Dieses ist das fünfte Heft der Schriften desselben über Jugendbildung, welche eine Menge der schätzbarsten Bemerkungen über praktische Erziehung in und außerhalb der Schule darbieten. Wer Volksbibliotheken anlegen will, greife zu desselben Verfs. zwei Heften, welche darüber auch bei Hinrichs erschienen sind. Die Schullehrer wollen mit Recht in die Höhe, eine würdigere, einflußreichere, geachtetere Stellung einnehmen. Gut und schön! So mögen sie denn durch allseitiges Wirken dem Volke die Ueberzeugung aufzwingen, daß sie solcher Stellung würdig sind!

86. Ueber die Veredlung der Vergnügungen der arbeitenden Klassen. Zwei gekrönte Preisschriften, herausgegeben von der Baselschen gemeinnützigen Gesellschaft. Basel 1840, Schweighäuser. (122 S. 12 gGr.)

Prof. Scheitlin und ein Ungenannter veröffentlichen hier Vorschläge wahrer Humanität, im Geiste des großen, in ähnlichen Gemüthern forttönenden Wortes: „Mich jammert des Volks." Wer nimmt sich seiner an? Auf dem Lande thun es seelsorgende Geistliche in der rechten Weise, wenn sie neben dem Gedanken an den Himmel auch für ein würdiges Leben auf der Erde, d. h. für eine menschenwürdige Existenz

des Volks, Sorge tragen. Aber wer thut es in großen Städten? Wir bauen Paläste, Dome, Museen — und wie sorgen wir für die Pflege des Geistes und des Leibes Derer, die zur untersten Schicht der menschlichen Gesellschaft gehören? Ist es nicht wahre, schändliche Heuchelei, wenn wir sagen, der Leib sei ein Tempel des Geistes oder des Herrn? Denn wer sorgt für diesen Tempel und die Höhlen, in welchen er vermodert? — Es ist kein Wunder. Denn die glücklicheren Menschen trennen sich in Gedanken total von dem „Pöbel", ja sie halten es für pöbelhaft, sich ihm zu nähern; sie fliehen die Stätten des Unglücks wie einen mephitischen Sumpf. Darum ist es ein Werk wahrer Humanität, nicht nur dem Volke seine Vergnügungen zu gönnen, sondern auf die Veredlung derselben zu sinnen, besonders wenn es so menschennaturkennend und antipietistisch geschieht, wie in vorliegender Schrift.

---

3. Höhere Bürgerschulen.

Sie sind eine Frucht des Philanthropinismus und zwar, wie man sie jetzt will, im ursprünglichen edlen Sinne desselben, und zugleich eine Folge des Aufschwunges des deutschen Bürgerthums, folglich eine vielversprechende Blüthe.

Basedow, ruhmreichen Andenkens — denn mit ihm nahm etwas Gutes seinen Anfang, er war ein Stifter — wollte, im Gegensatz gegen das Frühere, ein Dreifaches: andere Lehrmittel, andere Methode, anderes Ziel, aber zugleich, was noch so oft verkannt wird, in Uebereinstimmung mit dem Humanismus, allgemein menschliche Ausbildung, Humanität. Er war mit nichten, wie ihm vorgeworfen wird, in engherziges Spießbürgerthum versunken, nichts weniger als ein Nützlichkeitskrämer oder Utilitarier; vielmehr strebte er eine freie, allseitige, formale Ausbildung aller Anlagen und Kräfte des ganzen Menschen, des Leibes wie der Seele, an. Aber er wollte nicht für die Bücherburgen und Bibliotheken, nicht für Gelehrsamkeit und was man bis dahin ausschließlich Wissenschaft und Bildung genannt hatte, sondern für ein veredeltes praktisches Leben bilden, nicht durch Geschichte und Sprachen des Alterthums, sondern durch Natur und Geschichte der Gegenwart; nicht durch todtes, gedächtnißmäßiges Lernen, sondern durch sinnlich-äußere und intuitiv-innere Anschauung, in gemeinschaftlicher Thätigkeit der Lehrenden und Lernenden; er wollte Menschen zu Menschen bilden, nicht durch blinde Unterwerfung unter irgend eine Autorität, durch Zwang und Furcht, sondern durch allmählige, naturgemäße, milde und freundliche Weckung der Anlagen, in Freude und Liebe. Das war der Philanthropinismus des Basedow. Verdient er etwa die Schmähungen, die man auf ihn gehäuft hat?

Versäume nie, o Mensch! edlen Samen zu streuen in die Furche der Zeit, auf Hoffnung und Glauben! Gott der Herr hat für jede gute That zum voraus die Stätte bereitet, wo sie wurzeln und keimen kann. Aber überlaß ihm die Bestimmung der Zeit, wann der Samen Früchte tragen soll — für die Nachwelt!

Basedow und seine Freunde sahen die Mutteranstalt, aus welcher die Philanthropie sich über die deutsche Erde verbreiten sollte, unter ihren Augen zu Grunde gehen; die Gegner triumphirten praktisch und in der Theorie; Niethammer befestigte den Thron der alten Lehre in den Augen der Zeitgenossen; Gelehrsamkeit und Bildung galten von Neuem für identisch, und Knaben und Jünglinge, für praktische Lebensberufe bestimmt, mußten sich mit den kärglichen Ergebnissen des Besuchs der unteren, höchstens der mittleren Klassen lateinischer Schulen und Gymnasien begnügen. Der in den siebeniger Jahren ausgestreute Samen war wurmstichig befunden, oder von Ratten und Mäusen gefressen worden.

So schien es. Aber einige Samenkörner waren in die Tiefe gefallen, nur schwer drang Licht und Wärme zu ihnen; endlich schien auch ihnen eine günstige Sonne. Alles auf Erden bedarf begünstigender Umstände.

Ein Aufschwung der Industrie, der niederen und höheren Gewerbe, eine Richtung auf die materiellen Interessen, hervorgerufen durch die wichtigsten Entdeckungen auf den Gebieten der Naturkunde und Mechanik, wie Europa sie bis dahin noch nicht gesehen hatte *), wurden der Boden, dessen der Philanthropinismus bedurfte. Er wird ihm von Tag zu Tag besser zubereitet, und schon steigen seine Institute an vielen Stellen in die Höhe, anderwärts verlangt man sie. Man nennt sie höhere Bürgerschulen. Sie sollen und wollen den Knaben und Jüngling, welcher auf die Gewerbe und Geschäfte des praktischen Lebens durch Kenntnisse und Bildung einwirken will, aufnehmen.

Wie ein neues Institut zweckmäßig einzurichten sei, darüber ist man nicht gleich im Reinen. Es ist auch nicht nöthig; Erfahrungen sind ja bald gemacht, besonders in diesen Tagen, in welchen in allen Gebieten eine beispiellose Concurrenz um den Vorrang streitet. Was einmal in die Entwickelung getreten, eilt der Zeitigung entgegen. Wir sind ihr, dem Abschluß, in verhältnißmäßig sehr kurzer Zeit nahe. Welches ist das

*) Wer von diesem Aufschwunge, von der Hebung der industriellen Interessen eine Beeinträchtigung des geistigen Lebens oder gar den Untergang unserer gepriesenen Intelligenz fürchtet, vernehme R. Peel's Worte in der oben citirten Rede:

„Die Dampfmaschine und die Eisenbahn erleichtern nicht nur den Transport der Waaren, sie verkürzen nicht nur die Dauer der Reisen, sondern sie beflügeln auch den geistigen Verkehr und erzeugen neue und stets zunehmende Nachfrage nach den Mitteln der Wissenschaft."

Resultat des Austausches der Ideen über die Einrichtung der höheren Bürgerschulen?

1) Neben den Gymnasien und von ihnen getrennt: höhere Bürgerschulen.
2) Nicht Gewerbeschulen, Realschulen, d. h. keine Institute, in welchen, statt der höheren Bürgerschulen, auf den unmittelbaren Brauch im Leben oder gar auf einzelne Berufsarten hingewirkt wird, sondern allgemeine Ausbildung als Ziel.
3) Haupt-Unterrichtsmittel: Naturkunde mit Mathematik und lebende Sprachen.

In allen größeren Städten unseres Vaterlandes verlangt man nach solchen Anstalten, aus allen Ständeversammlungen erheben sich Stimmen für sie — sie sind ein unabweisliches Bedürfniß geworden. Daß die Stimmfähigen allgemeine Geistesbildung als ihr Ziel hingestellt haben, ist ein Ruhm für den pädagogischen Sinn des Vaterlandes. Und es ist eitle Furcht, daß der Wissenschaft durch sie Eintrag geschehen werde. Aber das Resultat wird die neue Richtung der Zeit herbeiführen, daß man theoretische, so häufig unfruchtbare Gelahrtheit nicht mehr für den höchsten Gipfel menschlicher Entwickelung ansehen und daß die Wissenschaft dem Leben näher gerückt werde. Wie die größten Naturforscher in England und Frankreich — ich nenne nur Arago *) — werden fortan auch unsere deutschen Gelehrten nicht darin einen Ruhm erkennen, das Ergebniß ihrer Forschungen in eine barbarische Sprache einzuhüllen, sondern darin, die Resultate ihrer Anstrengungen zu allgemeinem Verständniß zu bringen und so zu schreiben, daß jeder an ernstes Denken gewöhnte Gebildete davon Gewinn zu ziehen im Stande ist. Ein Ziel, der Anstrengung edler Männer würdig, und viel versprechend für die Zukunft.

Dankbar nennen wir nun noch die Namen Derer, welche in der neuesten Zeit die Sache der höheren Bürgerschulen vertheidigt und zur Gewinnung richtiger Ansichten in besonderen Schriften beigetragen haben: Ohlert, Kern, Harnisch, Kortegarn, König, Jaspis, Haacke, Braubach, Gräfe (siehe oben!), Vogel, Wiecke, Orban, Burchardt, Klumpp, Tadey. Der letztere hat die Hauptschrift geliefert, sie heißt:

87. Die höhere Bürgerschule, mit besonderer Berücksichtigung der Herzogthümer Schleswig-Holstein, dargestellt von C. Ch. Tadey, Rector der allgemeinen Stadtschule in Friedrichstadt. Schleswig, bei Koch, 1836. (1 Thlr.)

*) Fr. Arago, Unterhaltungen aus dem Gebiete der Naturkunde. Aus dem Französischen übersetzt von Dr. Gries. Stuttgart, Hoffmann'sche Verlagsbuchhandlung. Fünf Bände. 1837 — 42. (5 Thlr.) — In ihnen spricht ein gelehrter Weltmann, der, wie Bacon es wünschte, die Gelehrsamkeit zur Dienerin des praktischen Lebens machte, und ein Beispiel liefert, wie man populär und anziehend schreiben kann und soll.

Sie hat einen allgemeinen Charakter und bringt das Meiste zum Abschluß. Die lateinische Sprache ist noch ein Gegenstand des Streits. Ob oder ob nicht? Klumpp ist dafür, Tadey dagegen. Es ist keine Hauptsache. Manches kommt dabei darauf an, ob man Mittel genug hat, gleich von Anfang an eine vollständige höhere Bürgerschule einzurichten, oder ob man vorerst noch eine, mehreren Zwecken dienende gemeinschaftliche Grundschule beibehalten muß. Die Bahn ist eröffnet, das Ziel liegt klar vor; mögen die Kämpfer um den Preis ringen!

Seit fünf Jahren haben wir in der Sache bedeutende Fortschritte gemacht, sowohl praktisch als theoretisch. Praktisch durch eine neu entstandene Anzahl höherer Bürgerschulen, theoretisch und literarisch durch eine Menge lehrreicher Aufsätze über die Organisation derselben, besonders in Brzska's Centralbibliothek und seitdem in Mager's Revue. Derselbe hat sich auch durch eine höchst anregende Schrift verdient gemacht:

88. Die deutsche Bürgerschule. Schreiben an einen Staatsmann von **Dr. Mager.** Stuttgart 1840, Sonnewald. (265 S. 1 Thlr. 6 gGr.)

Mit ihr, die von jedem Lehrer gelesen zu werden verdient — denn sie ist allgemein pädagogischen und didaktischen Inhalts — verdient verglichen zu werden:

89. Professor Nagel, die Idee der Realschule. Ulm 1840, Wagner. (1 Thlr. 16 gGr.)

Mit beiden die zwei trefflichen Broschüren von Scheibert, jetzt Director der höheren Bürgerschule in Stettin: „Das Gymnasium und die höhere Bürgerschule, Berlin 1836, Reimer" (14 gGr.), — erste: Wie kann den Gymnasien und höheren Bürgerschulen eine gesicherte Stellung gegeben werden? — zweite: Wie können die Gymnasien und höheren Bürgerschulen wieder mehr erziehend werden?

Der Streit über das Lateinische ist noch nicht zu Ende. In die preußischen höheren Bürgerschulen ist es gesetzlich eingeführt. Nagel weiß, in Uebereinstimmung mit den ursprünglichen Ansichten Spilleke's, keinen Platz für dasselbe zu finden. Eben so wenig Curtmann. Auch streitet man noch über den Mittelpunkt des Unterrichts in den höheren Bürgerschulen: ob das Deutsche (im weitesten Sinne des Wortes), oder neuere Sprachen (?), oder Naturwissenschaften mit Mathematik als Focus und Einheitspunkt anzusehen seien.

Daß wir weder in dieser wichtigen Angelegenheit, noch in der Didaktik und Methodik des Unterrichts in den höheren Bürgerschulen keine schnelleren Fortschritte machen, liegt an dem Mangel pädagogischer Seminare für Lehrer dieser Anstalten, natürlich in Verbindung mit einer musterhaft eingerichteten höheren Bürgerschule — ein höchst nachtheilig wirkender, fast unbegreiflicher Mangel. Erst mit ihm werden tausend Halbheiten und Schiefheiten schwinden.

Eine treffliche Kritik der jetzt bestehenden höheren Bürgerschulen, die Jeder, der an ihnen und für sie arbeitet, nicht ungelesen und unbeachtet lassen darf, liefert die Schrift: „Das Realschulwesen in Charakteristiken. Von dem Vorstande einer Realschule. Norddeutsche Realschulen. Darmstadt 1843, Leske." (87 S. 8 gGr.) — 1) Charakteristik der idealen Realschule; 2) die Realschule in den Windeln der Gymnasialbildung; 3) die gewerbliche Realschule; 4) die vornehme; 5) die instruirte; 6) die höhere Bürgerschule; 7) die königliche Realschule unter Spilleke; 8) die Zukunft der Realschule. — Dieses Inhaltsverzeichniß wird den Appetit rege machen.

4. Die wechselseitige Schuleinrichtung.

Nur den Stand der Sache will ich angeben. Selbst Partei in dem Streite, überlasse ich Andern die Entscheidung.

Die Kenntniß des Gegenstandes, d. h. des Wesens der wechs. Sch., setze ich beim Leser voraus. Aus dem unbedingt verwerflichen Lankasterianismus hervorgegangen, darf sie mit demselben nicht verwechselt werden. Wenn sich daher Cousin in seinen Berichten über die im Jahr 1836 nach Holland unternommene Reise gegen das enseignement mutuel erklärt, so steht er darum nicht auf der Seite der Gegner der w. Sch. Er kennt und meint nur den Lankaster. Die w. Sch. ist noch nicht nach Holland gedrungen. Ihr Hauptsitz ist in Schleswig und Holstein. Der König von Dänemark hat sie nach Kräften befördert, und Diejenigen, welche sich um sie bemüht haben, belohnt und ausgezeichnet. In Eckernfoerde ist die Normal-Anstalt. Für die Sache traten öffentlich auf: 1822 Eggers, 1825 v. Krohn, 1826 Diekmann, 1829 Peters, 1830 Schlüter, 1831 Schmidt, 1832 Zerrenner, 1834 Zerrenner nochmals, 1836 Baumfelder und Müller, außerdem Hiul, Hansen, With, Staak, Kühl, deren Schriften (die der letzteren nämlich) ich aber nicht kenne, und Peter Girard in Freiburg in der Schweiz; gegen dieselbe viele Ungenannte in schleswig-holsteinischen Provinzialblättern, dann Bolten und Schreiber dieses in seinen:

90. Bemerkungen und Ansichten auf einer pädagogischen Reise nach den dänischen Staaten im Sommer 1836, für seine Freunde und für die Beobachter der w. Sch. niedergeschrieben von **A. Diesterweg.** Berlin, bei Plahn (jetzt bei Schultze), 1836. (16 gGr.)

Die Gründe, warum mich meine frühere, theoretisch aufgefaßte Vormeinung für die w. Sch. auf meiner Reise und nach derselben verließ, wiederhole ich hier nicht.

Gegen die eben genannte Schrift sind inzwischen aufgetreten Peters (siehe oben), Diaconus in Flensburg, Rönnenkamp, Pastor in Cosel, jeder in einer Broschüre, 1837 in Altona bei Aue erschienen, und Zerrenner, in einer Schrift, betitelt:

91. Die wechselseitige Schuleinrichtung, nach ihrem inneren und äußeren Werthe, mit Beziehung auf des Dr. Diesterweg's Urtheil über dieselbe, gewürdigt. Magdeburg, bei Heinrichshofen, 1837. (12 gGr.)

Diesen Gegnern, welche sich zu mehr als zu Gegnern meiner Sache gemacht haben, bin ich entgegen getreten in den Rheinischen Blättern und in einer eigenen Schrift, betitelt:

92. Streitfragen auf dem Gebiete der Pädagogik. Essen, bei Bädeker, 1837. (16 gGr.)

Die Acten liegen demnach dem Publikum vor. Dasselbe möge nun urtheilen, jedenfalls aber das Beste behalten!

So stand die Sache vor fünf Jahren; man mußte die weitere Entwickelung abwarten. Diese liegt nun mehr und mehr vor Augen.

Für die w. Sch. sind noch Mehrere aufgetreten, Sickel, Baumfelder, Zeller, John, Möhrchen u. A., am entschiedensten und tüchtigsten Dr. Jessen:

93. Welche Hindernisse stehen der weitern Verbreitung der wechselseitigen Schuleinrichtung entgegen, und wie sind dieselben zweckmäßig zu beseitigen? Schleswig 1840, Bruhn. (12 gGr.)

Trotz dieser beredten Vertheidigung geht die Sache rückwärts, nicht bloß in Deutschland, sondern auch in Holstein und Schleswig. Mit dem vorigen dänischen Könige hat sie ihren Partisan verloren und durch ihr Lob kann man keinen Orden mehr erwerben. In Magdeburg ist die w. Sch. spurlos verschwunden, in Aschersleben ist sie am Verscheiden; Schwaben zogen aus, sie zu suchen, aber sie fanden sie nicht. So nimmt sie, die hochgepriesene, unter uns ein klägliches Ende, und wird fortan nur noch ein historisches Interesse für uns haben. Ihre Geschichte aber ist lehrreich. Wenn übrigens ein Leser glauben sollte, daß ich mich dieses totalen Banquerotts freuete, so irrt er. Ich mußte ihr entgegen treten, so lange sie übermäßig und unvernünftig gepriesen wurde und unsern geistbildenden Unterricht in Gefahr brachte. Aber nie habe ich es verkannt, daß diese Einrichtung unter Umständen und in den Händen eines zu ihrem Gebrauche befähigten Mannes nützliche Dienste leisten kann. Darum wünsche ich auch jetzt noch, daß der rechte Mann die Sache wieder aufgreife und das Gute, das sie enthält, unserm Lande erhalte. Noch giebt es im Schulleben wahre Noth-Verhältnisse und auch unter den Lehrern organische Genie's, welche Schwierigkeiten bewältigen, die die gewöhnliche Menschenkraft weit überragen.*) Unter uns scheinen die rechten

*) Einen der Gründe, aus welchen ich in meiner pädagogischen Reise mich gegen die w. Sch. erklärte, spricht das Réglement pour les écoles primaires so aus: Un instituteur médiocre peut conduire d'une manière supportable une école simultanée; mais une école mutuelle, dirigée par un mauvais maître, est une école detestable, c'est une école de bruit et de désordre.

Leute sie nicht in die Hand genommen zu haben. Darum prüfe, der die Kraft dazu besitzt, die Sache nochmals und behalte das Beste!

Anm. 1. Die heftigsten Vorwürfe und Anklagen gegen die w. Sch. sind in Nro. 30 und 31 des „Schulboten aus Sachsen", 1842, zu lesen, aus einer Provinz, wo man für diese Einrichtung bisher sehr lebhafte Sympathien hegte. Verf.: Hr. Oberlehrer Kunath in Dresden.

Anm. 2. Der schwedische Bischof von Hernösand, Dr. Franzén, ein gefeierter Dichtergreis, läßt in seinem, von Michelsen, Lübeck 1842, in's Deutsche übersetzten poetischen Gespräche: „Der Rabulist und der Landprediger", letzteren einen Blick auf die in Schweden sehr verbreitete w. Sch. thun und über den Einfluß auf den Lehrenden sich so aussprechen:

„Soll er, Maschine selbst, die Jungen stellen
Zu Weisern nur an Tafeln und Tabellen?
Entwickelt er dabei des Geistes Kraft? —
Nein, er verdumpft, es trocknet aller Saft."

5. Biographisches.

Für Den, welcher irgend eine gelungene Biographie, z. B. in dem Schlichtegroll'schen Nekrologe, oder die unter dem Titel: Anton Reiser, ein psychologischer Roman ꝛc. erschienene Selbstbiographie des Professors Moritz, in psychologischer Hinsicht höchst lehrreich und in dieser Beziehung nicht übertroffen, oder die treffliche, von Gruber herausgegebene: August Hermann Niemeyer ꝛc., Halle 1831. (2 Thlr.), welche den lebenslangen Triumph eines Pädagogen darstellt, oder: Wahrheit aus J. Paul's Leben, fortgesetzt von Otto und Spazier, acht Hefte ꝛc., gelesen hat, bedarf es keiner Nachweisung, wie viel sich aus einer solchen lernen lasse. Während man des Anderen Leben lieset, wird man nothwendig zu fruchtbaren Betrachtungen geführt, man blickt in das eigene Herz. Für den Pädagogen steigt diese Wichtigkeit. Eine gelungene Biographie ist eine praktische Psychologie, eine Weltgeschichte im Kleinen, ein Microcosmus. Pragmatisch zeigt sie, wie, wodurch und warum der Dargestellte so wurde, wie er geworden. Das Gute und Böse in der Erziehung erscheint in einem concreten Bilde. Dadurch angeregt, steigt man in seine eigene Jugendzeit zurück; man lernt die Factoren, die an uns selbst gearbeitet, nach ihren heilsamen oder schädlichen Folgen kennen; man gewinnt einen unbefangenern Blick zur Beurtheilung der Jugend, deren Erziehung man sich widmet, was für die glückliche Wahl der Erziehungsmittel, wie für die eigene Gemüthsruhe des Erziehers, welche oft in dem Grade in Gefahr ist, als der Erzieher die Gewissenhaftigkeit in sich ausgebildet hat, von der außerordentlichsten Wichtigkeit ist; man lernt manches bis dahin für gering Geachtete nach seiner oft entscheidenden Wichtigkeit betrachten; kurz, wenn es eine für den Pädagogen lehrreiche Lectüre giebt, so ist es

die gelungener Biographien. Begreiflicher Weise stehen die Selbstbiographien in dieser Beziehung an der Spitze. Nur der psychologisch Gereifte selbst kennt die Macht der Einflüsse, die er erfahren; nur er selbst kann sie darstellen.

Diese Gründe veranlassen mich, auf folgende Schriften hinzuweisen, welche zum Theil im Stande sind, den wirklich vorhandenen Mangel psychologischer Reife unter den Erziehern — jeder Lehrer ist ein solcher — zu beseitigen. Ueber denselben klagen die bedeutendsten Erziehungs-Schriftsteller, wie Beneke, so Schwarz, beide in ihren neuesten Schriften. Die Wissenschaft der Methodik hat sich in der neuern Zeit einer viel größeren Ausbildung zu erfreuen gehabt, als die eigentliche Erziehung. Mit den Zeiten von Salzmann, Campe, Pestalozzi ꝛc. verglichen, sind wir zurückgegangen.

94. Romeo, oder Erziehung und Gemeingeist. Aus den Papieren eines nach Amerika ausgewanderten Lehrers herausgegeben von **Dr. Karl Hoffmeister**. Drei Bändchen. Essen, bei Bädeker, 1834. (1 Thlr., also sehr billig.)

Ein an allgemeinen, großartigen Ansichten reiches, geistvolles Werk, das in der Bibliothek keines, an einer höheren Anstalt arbeitenden Erziehers fehlen sollte. Seine Tendenz, sein Geist vertilgt die Silbenstecherei, die Micrologie, die Partikelnjagd, die philologische Engherzigkeit, die Pedanterei. An ihm hat schon Mancher sich erfrischt.

95. **Dinter's** Leben, von ihm selbst beschrieben; ein Lesebuch für Aeltern und Erzieher, für Pfarrer, Schul-Inspectoren und Schullehrer. Mit einem Facsimile. Zweite unveränderte Auflage. Neustadt a. d. O., bei Wagner, 1830. (12 gGr.)

Ich weiß sehr wohl, welche Vorwürfe man dem seligen Dinter auch in Betreff dieser Selbstbiographie gemacht hat, und wenn man auch zugiebt, daß es um der Schwachen willen besser gewesen, er hätte Manches verschwiegen: so enthält die ganze Schrift für Pfarrer und Schullehrer des wahrhaft Lehrreichen, nicht bloß des Interessanten, sehr viel. Ein Pfarrer kann aus ihr lernen, wie ein praktischer Schulinspector handelt und wirkt, wie ein solcher Mann mit seinen Lehrern lebt, wie er Gemeinden für Schulsachen zu interessiren weiß und vieles Andere. Natürlich ist eine Biographie kein Receptbuch.

96. Das pädagogische Deutschland der Gegenwart. Oder: Sammlung von Selbstbiographien jetzt lebender, deutscher Erzieher und Lehrer. Herausgegeben von **Dr. F. A. W. Diesterweg**. Bis jetzt zwei Bände. Berlin, bei Plahn (jetzt bei Schultze), 1835 u. 1836. (Jeder Bd. 1 Thlr.)

Nach einer Abhandlung über „Wesen, Zweck und Werth der pädagogischen Biographie" folgen die Autobiographien von Handel, Schulinspector in Neisse — Ramsauer, Prinzenerzieher in Oldenburg *) —

*) Ramsauer hat seine Biographie nachher noch erweitert: „mit besonderer

Braubach, Professor in Gießen — Roth, Gymnasialdirector in Nürnberg — Lorberg, Kirchenrath in Bückeburg — Reinbeck, Professor in Stuttgart — Lange, Oberpfarrer in Burg — Sickel, Seminardirector in Erfurt — Sickel, Schuldirector in Magdeburg — Schweitzer, Seminardirector in Weimar — Kröger, Katechet in Hamburg — Kopf, Erziehungs-Inspector in Berlin — Kern, Seminardirector in Hildburghausen — Rebs, Musikdirector in Zeitz — Ewich, Lehrer an der höheren Bürgerschule in Barmen.

97. Erinnerungen aus meinem Leben, nebst Bemerkungen über Erziehung, Unterricht und verwandte Gegenstände, von **Dr. J. F. Wilberg**, Schulinspector in Elberfeld. Essen, bei Bädeker, 1836. (20 gGr.)

Der Verf. ist durch seine Schulbücher und gehaltreichen Schriften über Unterricht und Erziehung dem pädagogischen Publikum längst sehr vortheilhaft bekannt. Er ist ein Zögling des ehemaligen Berlin'schen Seminars, ein Schüler von Rochow und Bruns. Die „Erinnerungen" weisen überall auf ein fruchtbares, praktisches Leben hin, und sind jedem Lehrer angelegentlich zu empfehlen.

98. Bildnisse und Lebensbeschreibungen der berühmtesten und verdienstvollsten Pädagogen und Schulmänner. Acht Hefte. Quedlinburg, bei Basse, 1833 — 41. (3 Thlr. 6 gGr.)

Die Lebensbeschreibungen sind meist sehr kurz, bei Einigen ausführlicher, man hat aber doch immer das Bildniß, bis jetzt von Pestalozzi, Rousseau, Basedow, Zerrenner, Stephani, Dinter, Wilmsen, Campe, v. Rochow, Salzmann, Jahn, Seiler, Comenius, Guts-Muths, Weisse, v. Türk, Plamann, Jean Paul, Zschokke, v. Fellenberg, Caroline Rudolphi, Jacotot, Bell, Lankaster, Locke, Kant, Scholz, Oberlin.

99. **E. M. Arndt**: Erinnerungen aus dem äußeren Leben. Dritte Auflage. Leipzig 1842, Weidmann'sche Buchhdlg. (1 Thlr. 6 gGr.)

Keine Biographie im gewöhnlichen Sinne des Wortes, noch weniger eine pädagogische; aber dennoch in ihr ein Reichthum pädagogischer Bemerkungen, eine Fülle von anziehenden, erhebenden Gedanken — die Anschauung eines männlichen Lebens.

100. Erinnerungen aus meinem Leben nebst Bemerkungen über mancherlei Gegenstände, von **M. E. Köhnke** ꝛc. Ottensen bei Altona 1839, Hammerich. (413 S.)

Die Darstellung eines wechsel-, meist leidenvollen Lebens eines dennoch frischen und heitern Schulmannes mit vielen lehrreichen Bemerkungen.

Rücksicht auf Pestalozzi und seine Anstalten," Oldenburg 1838. Stalling, (103 S. 8 gGr.), herausgegeben.

101. Erinnerungen aus meinem pädagogischen Leben und Wirken, vor meiner Vereinigung mit Pestalozzi, während derselben und seither ꝛc., von **Hermann Krüsi**, Director des Seminars in Gais. Stuttgart, bei Cast, 1840. (56 S. 8 gGr.)

Giebt keine neuen Aufschlüsse über Pestalozzi, ist aber eine gemüthliche Schilderung und wohlthuend.

102. Meine Bestrebungen und Schicksale während meines Aufenthalts im Kanton Zürich. Von **A. Th. Scherr**. St. Gallen, bei Scheitlin ꝛc., 1840. 4 Hefte. (1 Thlr. 12 gGr.)

Eine Schrift in anderm Tone, weil ein anderes Leben, ein Leben voll Kampf und Streit, Anstrengung und Kraft. Jedermann kennt die Schicksale Scherr's seit September 1839. In vorliegenden Heften schildert er mit männlichem Freimuth seine Bestrebungen und Schicksale. Man lieset sie mit Belehrung und Anerkennung.

103. A. G. Spilleke, nach seinem Leben und seiner Wirksamkeit dargestellt von **Dr. L. Wiese**, Professor. Berlin 1842, bei Enslin. (170 S. brosch. 16 gGr.)

Das äußerlich ruhige, aber innerlich bewegte Leben eines nach allen Seiten praktisch thätigen, trefflichen Schulmannes, welcher ein dreifaches Directorat: das eines Gymnasiums, einer Realschule und einer höheren Mädchenschule in sich vereinigte. Die Darstellung ist recht gelungen.

104. Leiden und Freuden eines Schulmeisters. Bern 1838, Wagner'sche Buchhandlung. Zwei Theile. (2 Thlr. 16 gGr.)

Ein Hauptbuch, das von jedem Lehrer gelesen werden, darum wenigstens in keiner Schullehrer-Bibliothek fehlen sollte. Der ungenannte Verf. schildert in demselben das Leben eines schweizerischen Schullehrers durch alle Entwickelungen und Verwickelungen seines Lebens hindurch mit einer Innigkeit, Wahrheit und Sachtreue, daß man sich ganz gefesselt fühlt. Man thut einen tiefen Blick, nicht nur in dortige Schul-, sondern in die Volksverhältnisse und in die menschliche Natur. Eine höchst anziehende und belehrende und tröstende Lectüre. Tröstende! Wer bedürfte nicht zu Zeiten des Trostes, der Aufrichtung? Welcher Lehrer nicht?

105. Peter Schmid. Eine Lebensgeschichte von **W. Perschke**. Essen 1837, bei Bädeker. (12 gGr.)

Die interessante Biographie des bekannten Reformators des Zeichenunterrichts — ein Beweis, wie der, in dessen Natur eine schaffende Gewalt herrscht, Schwierigkeiten überwindet. Dieselbe ist auch kurz (32 S. 4 gGr.), für die Jugend erzählt, von Demselben, Berlin 1842, bei Oehmigke, zu haben.

Endlich empfehle ich noch den Lehrern die Lebensbeschreibungen zweier Geistlichen, eines katholischen: Overberg's Leben von **Schubert**, und eines protestantischen: Oberlin's (des trefflichen Pfarrers

im Steinthal) Leben von demselben und von Andern, und, wenn sie etwas Geistvolles (theilweise Biographisches) lesen wollen: **Feuerbach's** (des großen Criminalisten) Kaspar Hauser (Verbrechen am Seelenleben des Menschen).

---

6. Schluß.

Eine (leider etwas confuse) Sammlung der im Preußischen Staate von dem Ministerium, den Provinzial-Schul-Collegien und einzelnen Regierungen erlassenen Verordnungen über das Volksschulwesen enthält:

106. **Reigebauer:** das Volksschulwesen in den preußischen Staaten. Berlin, bei Mittler, 1834. (1 Thlr. 12 gGr.);

über das höhere Schulwesen:

107. **Derselbe:** die preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Berlin, bei Mittler, 1835. (1 Thlr. 18 gGr.)

108. **Hoffmann's** praktisches Handbuch der deutschen Volksschulverfassung und des Schulrechts. Zwei Thle. Dresden 1832 und 36, bei Grimmer. (2 Thlr. 18 gGr.)

Letzteres enthält die in den sächsischen und preußischen Landen bestehenden Gesetze und Einrichtungen.

109. Pädagogische Zeitschriften.

Es giebt Lehrer, die gar nichts lesen, nicht einmal eine Zeitung, nicht einmal eine pädagogische Zeitschrift. Sie fühlen sich wohl dabei, wie sie sagen — wir glauben es ihnen; dem Maulwurf ist in seinem Loche bei Fülle der Engerlinge auch sehr wohl. Habeant sibi!

Wir andern Menschenkinder und Zeitmenschen schauen nach dem, was der Tag bringt, der Monat, das Jahr. Wir leben heuer im Jahr 1844, athmen nicht bloß dessen Luft, trinken sein Wasser, sondern nähren uns von seinem Geiste. Wir meinen, es müsse immer anders, immer besser in der Welt und mit uns werden; wir schmachten nach dem Augenblicke, wo wir uns von Manchem, was uns drückt, erlöst fühlen werden; wir preisen den Tag, der uns von einem Irrthum, einem Wahn, einem Aberglauben befreiet, heißen die Stunde willkommen, die uns fördert. Darum greifen wir nach den Blättern, die uns mit dem Neuesten schnell bekannt machen, uns beleben und erfrischen. Durch sie, die pädagogischen Blätter und Zeitschriften, werden wir aufmerksam auf die wichtigsten Erscheinungen der Literatur, die neuesten Entdeckungen und Erfahrungen in den Gebieten des Unterrichts und der Erziehung, die Fort- und Rückschritte im Schulwesen ꝛc. Sie sind uns unentbehrlich. Es mag Lehrer geben, die dergleichen zu viel lesen; noch weit mehrere giebt es, die zu wenig lesen; die meisten Blätter sind für die

Lehrer gut genug, wir können daher nur wünschen, daß sie fleißig benutzt werden. Ein Lehrer, der gar nichts lieset, kann in seiner Art ein nützlich wirkender und natürlich auch höchst zufriedener sein — ein strebender Mann ist er aber sicherlich nicht. Ich kann mir seinen Zustand gar nicht denken. Vielleicht ist sein Loos sehr beneidenswerth; aber da ich es nicht kenne, kann ich ihn nicht beneiden.

Die Zersplitterung Deutschlands führt auch zu einer nachtheiligen Zersplitterung der an Zeitschriften wirkenden Kräfte. Wir mögen dieser Blätter jetzt etwa 24 — 30 haben. Diese Unbestimmtheit ist schon ein Unglück, man kann sie nicht alle kennen; es sind ihrer zu viele. Daß ihrer mehrere sind, ist gut, ja nothwendig; einmal, weil dadurch die verschiedenen Richtungen repräsentirt werden, dann wegen der mannigfaltigen Bedürfnisse der Leser, die nicht ein Blatt alle zugleich zu befriedigen im Stande ist. Es sollte geben:

1) pädagogische Zeitblätter für ganz Deutschland, und
2) Provinzialblätter, Schul- oder Schullehrer-Zeitungen.

Ihre Erscheinung als einzelne Zeitblätter (Zeitungen) ist weniger passend als in Heften, weil durch jene Einrichtung die Gegenstände zu sehr zerrissen werden. Doch kommt darauf weniger an, als auf den Gehalt.

Am besten werden sie von praktischen Lehrern selbst geschrieben. „Das Beste stammt immer aus dem Volke", wie Zschokke sagt. Es sollte keinen Lehrer geben, der nicht zuweilen einen Aufsatz schriebe, in dem er die Resultate seines Nachdenkens und seiner Erfahrungen niederlegt. Aber es giebt noch Tausende, die weder nachdenken, noch Erfahrungen machen. Dieses ist eine Schmach. Solche widerlegen den Satz, daß der Mensch Geist sei, durch ihr eigenes Exempel. Je mehr die Bildung unter den Lehrern zunimmt, desto mehr wird geschrieben werden. Ganz natürlich. Dieser Vermehrung muß man sich an und für sich freuen, wenn sie Einem auch zur Last wird und viel „Schund" auf den literarischen Markt liefert. Aber zu schreiben ist Dem Bedürfniß, welcher Neues zu besitzen meint und social angeregt ist. Zur Schreiberei will ich die Lehrer nicht ermuntern; ich warne davor.

Genug; man muß Bücher und größere Werke lesen und studiren, man muß Zeitschriften lesen.

Diejenigen, auf welche wir unsere Leser aufmerksam machen wollen, sind:

1. Allgemeine Schulzeitung von **Zimmermann**. Darmstadt, bei Leske, seit 1824 erscheinend. Zwölf Hefte. (5 Thlr. 8 gGr.)
2. Blätter aus Süddeutschland für das Volks-Erziehungs- und Volks-Unterrichtswesen. Unter der Redaction von **Währer, Eisenlohr, Märklin** und **Stockmayer** (vier würtembergischen Predigern). Stuttgart, bei Köhler. Jährlich 4 Hefte. (1 Thlr.)

3. Die Volksschule. Eine pädagogische Monatsschrift. Redigirt ꝛc. vom Seminar-Rector **Dr. Riecke**. Stuttgart, bei Köhler. Jährlich 12 Hefte à 3 — 4 Bogen. (1 Thlr. 12 gGr.)
4. Schulblatt für die Provinz Brandenburg, von **Schulz, Striez** und **Ule**. Seit 1836, jährlich 4 Hefte. Berlin, bei Oehmigke. (1⅓ Thlr.)
5. Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, von **Dieſterweg**. Essen, bei Bädeker. Seit 1826, jährlich 6 Hefte oder 2 Bände. (à 2 Thlr. 16 gGr.)
6. Schlesische Schullehrer-Zeitung, herausgegeben von **Scholz**. Breslau, bei Aderholz. (1 Thlr. 4 gGr.) — (Seit 1842; sehr zu empfehlen.)

Als allgemeinere Zeitschrift, besonders für das höhere Schulwesen:

7. **Dr. Mager:** Pädagogische Revue. Stuttgart, bei Cast. Seit 1840, jährlich 12 Hefte. (7 Thlr.)

Diese Zeitschriften dienen entschieden dem Fortschritte, was nicht von allen, welche erscheinen, gesagt werden kann. Natürlich nimmt jede das Wort „Fortschritt" in ihrem Sinne. Aber keine sucht das Heil in vergangenen, verlebten, todten Zeiten und Zuständen. Und jede hat ihre Farbe. Am wenigsten gilt dies von der Allgemeinen Schulzeitung, was schon der Name andeutet. Hoffentlich wird sie, wie wir Alle, immer bestimmter, entschiedener und kräftiger und — hören auf, wenn es Zeit ist. Eine Zeitschrift soll der Zeit, d. h. der Gegenwart dienen, die Interessen ihrer Zeit fördern. So lange sie dies thut, ist sie werth zu erscheinen. So wie sie damit nachläßt, ist ihr ein sanfter, seliger Tod zu wünschen. Manche gehen erst ein, nachdem sie schon gestorben. Aber ihre Stunde hat dann geschlagen, und sie machen neuen Kräften Platz. Wer „im Ganzen lebte", war werth zu leben, und er bleibt, weil das Ganze fortdauert, im Ganzen unsterblich.

IV.

Die Anlagen des Menschen und die aus ihrem Wesen entspringenden allgemeinen didaktischen Gesetze und Regeln.

Ehe wir zu der Betrachtung einzelner Unterrichtsgegenstände und bestimmter Lehrvorschriften übergehen, wird es gerathen sein, die allgemeinen Gesetze und Regeln aufzustellen, welche jedem Unterrichte zu Grunde liegen, damit wir das Besondere auf das Allgemeine beziehen, jenes durch dieses begründen können. Unsere Darstellung gewinnt dadurch an Zusammenhang, Uebersichtlichkeit und Anschaulichkeit.

Die allgemeinen Regeln über den Unterricht lassen sich aber selbst wieder nicht ohne eine andere Begründung aufstellen. Sie beziehen sich

auf die Entwickelung und Bildung des menschlichen Geistes, müssen sich also an das Wesen und die Natur desselben anschließen; sie stehen nicht unabhängig und selbstständig für sich da, sondern sie sind durch die Eigenthümlichkeit der menschlichen Natur gegeben und bestimmt. Darum müssen wir diese Natur in ihrer Grundlage, d. h. die (geistigen) Anlagen des Menschen, einer kurzen Betrachtung unterwerfen. Schwarz hat solches gleichfalls in dem zweiten Theile seiner Erziehungslehre von S. 36 bis S. 64 gethan. Wir geben hier nur das Wichtigste, Wesentlichste, gehen zugleich auch unsern eigenen Gang. Da wir diesen wichtigen Zweig des pädagogischen Wissens hier nicht erschöpfen können, so wollen wir unsern Lesern die nachfolgenden Sätze als reichhaltigen, fruchtbaren Denkstoff hiermit nachdrücklich empfohlen haben. Der genaueren Auffassung wegen reihen wir die einzelnen Sätze unter fortlaufenden Nummern an einander.

1. Unter einer (menschlichen) Anlage verstehen wir den (realen) Grund der Möglichkeit zu einer Fähigkeit oder Thätigkeit in einem Menschen. Man kann auch sagen: eine Anlage ist der gegebene Keim zur Entwickelung eines Vermögens oder einer Kraft — eine Anlage ist eine Ursache oder kann eine Ursache werden — sie ist keine Wirkung oder ein Act, sondern der tiefste, letzte Grund einer Thätigkeit, oder ein Agens, aber ein solches, dessen Wirksamkeit nicht bloß an seine Natur, sondern zugleich an Bedingungen geknüpft ist, welche nicht von ihm selbst abhangen. Die Anlagen sind von dem Schöpfer des Menschen in ihm angelegt worden. Es sind Grundlagen, Möglichkeiten, Bedingungen, Fundamente, Keime u. s. w.

Anmerkung 1. Der Begriff der „Anlage“ ist sehr einfach, darum eine vollständige Definition derselben durch übergeordneten Gattungsbegriff und Angabe der Merkmale, welche sie von nebengeordneten Vorstellungen unterscheiden, schwer, wo nicht unmöglich. Man versuche darum den Begriff in anderer Weise festzustellen! Anschaulich fassen wir ihr Wesen nicht leicht, weil sich die Anlage der Anschauung entzieht. In uns selbst entdecken wir nur ausgebildete Anlagen, und womit wir beobachten, ist eine entwickelte, nicht mehr die reine Anlage, wie sie vor aller Ausbildung gegeben ist. Auf sie selbst kommen wir erst durch Abstraction, durch rückwärts gehenden Schluß, wie vom Gewächs auf den Keim, aus welchem es entstand. Leicht klebt daher dem Begriffe von ihr eine gewisse Unbestimmtheit an, wie es bei allen höchst einfachen Vorstellungen der Fall zu sein pflegt — eine Unbestimmtheit, die sich aber allmählig verliert.

Anmerkung 2. Die Psychologen sind über die Ansichten von den Anlagen der menschlichen Seele sehr verschiedener Meinung.

Einige nehmen unbedingte Gleichheit der Anlagen in allen Individuen, Andere ursprünglich gegebene Verschiedenheiten an. Bei jener Annahme bleibt es unerklärbar, woher die Verschiedenheiten der Menschen unter denselben oder fast gleichen Umständen, aus welchen allein die Differenzen der Individuen nicht genügend erklärt werden können; bei dieser muß man doch wieder eine gewisse Gleichheit annehmen, weil doch in allen Menschen die menschliche Anlage, also in so fern das Eine und Gleiche, angetroffen wird. Da ent-

steht denn die Schwierigkeit, wo nicht Unmöglichkeit, näher anzugeben, wie weit die Gleichheit, wie weit die Ungleichheit gehe, wo die zweite anfange und die erste endige. Nimmt man absolute Gleichheit der Anlage in Allen an, so muß man bei dem Begriff der gedachten Möglichkeit zu einer Wirklichkeit stehen bleiben, ein so unbestimmter Begriff, daß er sich für die Erklärung der in der Erscheinung vorliegenden Wirklichkeiten nicht eignet. Die Erfahrung zeigt es unläugbar, daß schon bei der ersten sichtbaren Erscheinung des Kindes auf dem Schauplatze der Welt sich individuelle Verschiedenheiten offenbaren, nicht bloß körperliche, sondern auch geistige, welche mit jedem Tage mehr und mehr hervortreten. Daraus läßt sich freilich nicht unbedingt auf eine Urverschiedenheit schließen, weil das neugeborne Kind nicht als ein erst werdendes, sondern als ein schon gewordenes Wesen erscheint, das über den Anfangspunkt der Entwickelung schon hinaus ist, noch weniger angeben, worin sie ihren Grund hat und wie weit sie reicht. Die Anthropologie hat diese Geheimnisse noch nicht vollständig aufgeklärt. Wir Erzieher halten uns daher an die unleugbare allgemeine Erfahrung, daß in jedem gebornen Kinde die allgemein menschliche Anlage, aber in einer bestimmten Eigenthümlichkeit, erscheint, und müssen die nähere Bestimmung und Ergründung dieses Verhältnisses und die Beantwortung der dabei nicht zu umgehenden, interessanten Fragen: wie weit sich die allgemeine Menschenanlage erstrecke, wo die Verschiedenheit anfange, ob sie als eine geistige, oder als eine körperliche, oder als beides zugleich angesehen werden müsse, ob es eine quantitative oder qualitative Verschiedenheit sei u. s. w., dem eigenen Nachdenken der Leser und dem Entwickelungsgange der Wissenschaft überlassen. *) Das Eine wollen wir nur noch bemerken, daß der Sprachgebrauch, von dem man ohne Noth nie abweichen sollte, unter „Anlage" im Allgemeinen eine Bestimmtheit zu einem Werke, den Plan zu einer Ausführung, und im Besonderen die Vollendung des ursprünglichen Planes versteht. In jenem Sinne spricht man von der Anlage zur Erbauung eines Hauses, einer Heerstraße

*) Sause (Versuch einer Einrichtung der Schulen aus dem Gesichtspunkte des Lebens im Staate, 1. Theil, Halle 1831, S. VIII.) stellt als erfahrungsmäßige Sätze diese auf:

1) „Alle Menschen haben der Art nach dieselben Anlagen und Fähigkeiten, aber nicht dem Umfange und der Stärke nach, von der Natur empfangen.
2) Jeder Mensch besitzt von Natur ein ihm eigenes (subjectives) Maaß von Kräften, vermöge dessen er eine gewisse Stufe geistiger Bildung zu erreichen im Stande ist.
3) Es haben in jedem Menschen diese Kräfte, Anlagen und Fähigkeiten der Stärke nach ein bestimmtes und von Natur durchaus harmonisches, aber in verschiedenen Menschen ein unendlich verschiedenes Verhältniß zu einander.
4) Dieses, das geistige Wesen und Leben eines Jeden begründende Verhältniß giebt dem wissenschaftlichen Streben die natürliche Richtung, welche als der allein wahre und sichere Grund einer wissenschaftlichen Neigung und Bestimmung gelten kann."

(Beiläufig: Das Werk von Sause hat Werth für Den, welcher aus der Pädagogik ein Studium macht. Ueber die Organisation des Schulwesens liefert es wichtige Beiträge.)

auf die Entwickelung und Bildung des menschlichen Geistes, müssen sich also an das Wesen und die Natur desselben anschließen; sie stehen nicht unabhängig und selbstständig für sich da, sondern sie sind durch die Eigenthümlichkeit der menschlichen Natur gegeben und bestimmt. Darum müssen wir diese Natur in ihrer Grundlage, d. h. die (geistigen) Anlagen des Menschen, einer kurzen Betrachtung unterwerfen. Schwarz hat solches gleichfalls in dem zweiten Theile seiner Erziehungslehre von S. 36 bis S. 64 gethan. Wir geben hier nur das Wichtigste, Wesentlichste, gehen zugleich auch unsern eigenen Gang. Da wir diesen wichtigen Zweig des pädagogischen Wissens hier nicht erschöpfen können, so wollen wir unsern Lesern die nachfolgenden Sätze als reichhaltigen, fruchtbaren Denkstoff hiermit nachdrücklich empfohlen haben. Der genaueren Auffassung wegen reihen wir die einzelnen Sätze unter fortlaufenden Nummern an einander.

1. Unter einer (menschlichen) Anlage verstehen wir den (realen) Grund der Möglichkeit zu einer Fähigkeit oder Thätigkeit in einem Menschen. Man kann auch sagen: eine Anlage ist der gegebene Keim zur Entwickelung eines Vermögens oder einer Kraft — eine Anlage ist eine Ursache oder kann eine Ursache werden — sie ist keine Wirkung oder ein Act, sondern der tiefste, letzte Grund einer Thätigkeit, oder ein Agens, aber ein solches, dessen Wirksamkeit nicht bloß an seine Natur, sondern zugleich an Bedingungen geknüpft ist, welche nicht von ihm selbst abhangen. Die Anlagen sind von dem Schöpfer des Menschen in ihm angelegt worden. Es sind Grundlagen, Möglichkeiten, Bedingungen, Fundamente, Keime u. s. w.

Anmerkung 1. Der Begriff der „Anlage" ist sehr einfach, darum eine vollständige Definition derselben durch übergeordneten Gattungsbegriff und Angabe der Merkmale, welche sie von nebengeordneten Vorstellungen unterscheiden, schwer, wo nicht unmöglich. Man versuche darum den Begriff in anderer Weise festzustellen! Anschaulich fassen wir ihr Wesen nicht leicht, weil sich die Anlage der Anschauung entzieht. In uns selbst entdecken wir nur ausgebildete Anlagen, und womit wir beobachten, ist eine entwickelte, nicht mehr die reine Anlage, wie sie vor aller Ausbildung gegeben ist. Auf sie selbst kommen wir erst durch Abstraction, durch rückwärts gehenden Schluß, wie vom Gewächs auf den Keim, aus welchem es entstand. Leicht klebt daher dem Begriffe von ihr eine gewisse Unbestimmtheit an, wie es bei allen höchst einfachen Vorstellungen der Fall zu sein pflegt — eine Unbestimmtheit, die sich aber allmählig verliert.

Anmerkung 2. Die Psychologen sind über die Ansichten von den Anlagen der menschlichen Seele sehr verschiedener Meinung.

Einige nehmen unbedingte Gleichheit der Anlagen in allen Individuen, Andere ursprünglich gegebene Verschiedenheiten an. Bei jener Annahme bleibt es unerklärbar, woher die Verschiedenheiten der Menschen unter denselben oder fast gleichen Umständen, aus welchen allein die Differenzen der Individuen nicht genügend erklärt werden können; bei dieser muß man doch wieder eine gewisse Gleichheit annehmen, weil doch in allen Menschen die menschliche Anlage, also in so fern das Eine und Gleiche, angetroffen wird. Da ent-

steht denn die Schwierigkeit, wo nicht Unmöglichkeit, näher anzugeben, wie weit die Gleichheit, wie weit die Ungleichheit gehe, wo die zweite anfange und die erste endige. Nimmt man absolute Gleichheit der Anlage in Allen an, so muß man bei dem Begriff der gedachten Möglichkeit zu einer Wirklichkeit stehen bleiben, ein so unbestimmter Begriff, daß er sich für die Erklärung der in der Erscheinung vorliegenden Wirklichkeiten nicht eignet. Die Erfahrung zeigt es unläugbar, daß schon bei der ersten sichtbaren Erscheinung des Kindes auf dem Schauplatze der Welt sich individuelle Verschiedenheiten offenbaren, nicht bloß körperliche, sondern auch geistige, welche mit jedem Tage mehr und mehr hervortreten. Daraus läßt sich freilich nicht unbedingt auf eine Urverschiedenheit schließen, weil das neugeborne Kind nicht als ein erst werdendes, sondern als ein schon gewordenes Wesen erscheint, das über den Anfangspunkt der Entwickelung schon hinaus ist, noch weniger angeben, worin sie ihren Grund hat und wie weit sie reicht. Die Anthropologie hat diese Geheimnisse noch nicht vollständig aufgeklärt. Wir Erzieher halten uns daher an die unleugbare allgemeine Erfahrung, daß in jedem gebornen Kinde die allgemein menschliche Anlage, aber in einer bestimmten Eigenthümlichkeit, erscheint, und müssen die nähere Bestimmung und Ergründung dieses Verhältnisses und die Beantwortung der dabei nicht zu umgehenden, interessanten Fragen: wie weit sich die allgemeine Menschenanlage erstrecke, wo die Verschiedenheit anfange, ob sie als eine geistige, oder als eine körperliche, oder als beides zugleich angesehen werden müsse, ob es eine quantitative oder qualitative Verschiedenheit sei u. s. w., dem eigenen Nachdenken der Leser und dem Entwickelungsgange der Wissenschaft überlassen. *) Das Eine wollen wir nur noch bemerken, daß der Sprachgebrauch, von dem man ohne Noth nie abweichen sollte, unter „Anlage" im Allgemeinen eine Bestimmtheit zu einem Werke, den Plan zu einer Ausführung, und im Besonderen die Vollendung des ursprünglichen Planes versteht. In jenem Sinne spricht man von der Anlage zur Erbauung eines Hauses, einer Heerstraße

*) Sause (Versuch einer Einrichtung der Schulen aus dem Gesichtspunkte des Lebens im Staate, 1. Theil, Halle 1831, S. VIII.) stellt als erfahrungsmäßige Sätze diese auf:

1) „Alle Menschen haben der Art nach dieselben Anlagen und Fähigkeiten, aber nicht dem Umfange und der Stärke nach, von der Natur empfangen.
2) Jeder Mensch besitzt von Natur ein ihm eigenes (subjectives) Maaß von Kräften, vermöge dessen er eine gewisse Stufe geistiger Bildung zu erreichen im Stande ist.
3) Es haben in jedem Menschen diese Kräfte, Anlagen und Fähigkeiten der Stärke nach ein bestimmtes und von Natur durchaus harmonisches, aber in verschiedenen Menschen ein unendlich verschiedenes Verhältniß zu einander.
4) Dieses, das geistige Wesen und Leben eines Jeden begründende Verhältniß giebt dem wissenschaftlichen Streben die natürliche Richtung, welche als der allein wahre und sichere Grund einer wissenschaftlichen Neigung und Bestimmung gelten kann."

(Beiläufig: Das Werk von Sause hat Werth für Den, welcher aus der Pädagogik ein Studium macht. Ueber die Organisation des Schulwesens liefert es wichtige Beiträge.)

ꝛc., in diesem von englischen oder holländischen Gartenanlagen. Offenbar haben wir die erste Bedeutung hier festzuhalten, welche die Möglichkeit zu einer bestimmten Entwickelung, nicht die geschehene, fertige Entwickelung setzt, die erst werden soll, darum nimmer zu übersehen, daß die menschliche Anlage, wenn sie, nach der naheliegenden Analogie der inneren oder geistigen Natur mit der äußeren, als ein lebendiger, die Bestimmtheit eines Werdens in sich tragender Keim betrachtet wird, sich nicht aus sich selbst, ohne Anderes, was hinzutritt, entwickeln kann. und daß ihre Entwickelung nicht nur an den Organismus des Leibes, mit dem sie (in unerklärbarer Weise) verbunden ist, sondern zugleich an Erregungen von Außen gebunden ist. Jede Entwickelung, alles Gewordene im Geist ist daher das Product der beiden Factoren: Anlage und Erregung derselben. Die Erregung geschieht theils unwillkürlich und unbeabsichtigt, durch die Naturumgebung u. s. w., theils absichtlich durch die Erzieher des jungen Menschen und später durch die Selbsterziehung. Trennt man diese Thätigkeit von jener, d. h. die Art der Erziehung, die ein (erzogener) Mensch sich sein Leben hindurch selbst giebt, von der, die er von Andern in seiner Jugend empfängt, so muß man drei Factoren nennen, die den Menschen machen: Naturanlagen, Erziehung (im weiteren Sinne des Wortes) und freie Selbstbestimmung. Was ein Mensch geworden ist und geleistet hat, läßt sich, so weit jetzt Wissenschaft und Erfahrung reichen, nur erklären, wenn man eine ursprüngliche, (von Gott) gegebene Grundverschiedenheit der Anlagen in den menschlichen Individuena annimmt. Die Koryphäen des Menschengeschlechts (z. B. Kant, Lessing, Schiller, Göthe u. A.) schreiben es hauptsächlich den Anlagen, weniger der Erziehung im gewöhnlichen Sinne des Wortes zu, wenn aus einem Menschen etwas Bedeutendes wird. „Wo nichts ist, hat der Kaiser sein Recht verloren," meinen sie und — wir auch.

2. Die Anlagen werden dem Menschen angeboren; d. h. die Natur (der Schöpfer) verleiht sie ihm; es sind Naturgaben, das Angeborene, mit dem Werden Verliehene. Eine Anlage kann weder erworben noch verloren, weder genommen noch geschenkt werden. Wo also keine Anlage vorhanden ist, kann der Erzieher auch nichts wirken, und Derjenige, welchem eine Anlage zu einem bestimmten Geschäft, einem Wissen oder einer Kunst mangelt, kann zu diesem Geschäft, diesem Wissen, dieser Kunst nicht gebildet werden. Nur wo Anlagen sind, ist Entwickelungsfähigkeit, d. h. Möglichkeit, aber noch nicht Wirklichkeit der Entwickelung.

3. Da mit einer Anlage nur die Möglichkeit zur Entwickelung und Bildung gegeben ist, so muß ein Anderes hinzukommen, um diese Möglichkeit zur Wirklichkeit zu erheben. Dieses Andere liegt außerhalb der Anlage. Wir denken uns zwar die Anlage nicht als einen todten, sondern als einen lebendigen Keim, dem ein Trieb inwohnt zu einer bestimmten Entfaltung; aber dennoch ist der Keim für sich nicht im Stande, ohne Hülfe von anderwärts her sich zu entwickeln. Diese Hülfe besteht in der Einwirkung auf die Anlage, in dem Reize, dem Impulse, der Erregung, die sie empfängt. Jede Entwickelung ist daher von den beiden Bedingungen abhängig: Vorhandensein der Anlage und Erregung derselben, beides nach Art und Grad oder Energie in unendlicher

Verschiedenheit. Ohne Erregung giebt es keine Entwickelung. Also können Anlagen unentwickelt bleiben. Erziehen heißt erregen. Die Erziehungstheorie ist Erregungstheorie. Wenn bilden „nach einer Idee entwickeln" heißt, so besteht die Bildung einer Anlage in der Erregung derselben zu einem bestimmten Ziele.

4. Der Trieb zur Entwickelung liegt in der Anlage. Es ist nicht ein unbestimmter Trieb zu irgend welcher, sondern ein Trieb zu einer ganz bestimmten Art der Entwickelung. Nicht aus jeder Anlage kann Alles werden, sondern nur das, wozu der Trieb in ihr liegt. — Deßgleichen muß die Erregung derselben, die zweite Bedingung ihrer Entwickelung, nicht eine unbestimmte, irgend welche, sondern eine bestimmte, der Natur der Anlage entsprechende Erregung sein. Entspricht eine Erregung einer Anlage nicht, so wirkt dieselbe entweder gar nicht auf die Anlage, oder die Entwickelung nimmt eine naturwidrige, abnorme Richtung; es entsteht Verbildung. Mangel der Entwickelung ist Rohheit und Uncultur. — Die wichtigste Vorstellung in Betreff der menschlichen Anlagen ist die, daß das Gesetz ihrer Entwickelung in und mit einer jeden gegeben ist. Es wird nicht willkürlich gesetzt oder gemacht, hängt nicht von Menschen, auch nicht von äußerer Einwirkung ab, sondern liegt in dem Wesen der Anlagen selbst, kann von denselben gar nicht getrennt gedacht werden, und sie selbst sind nur mit demselben das, was sie sind. Dieses Entwickelungsgesetz ist ein genetisches Princip, ein Entstehungsprincip, vermöge dessen sich durch die in Thätigkeit gesetzte organische Kraft in dem Menschen, der bei der Geburt nur der Anlage nach ein Mensch ist, die Menschheit entwickelt. Die Menschheit ist also nicht eine an den Menschen hinangebrachte Beschaffenheit, sondern eine Entwickelung aus den Anlagen heraus, zufolge des in der organischen Natur liegenden genetischen Princips. Die Erregung desselben aber ist von äußeren Bedingungen abhängig. — Angelegt ist in jedem Menschen, was aus ihm werden kann, bestimmt die Art dieses Werdens als Naturgesetz; ob aber das Werden, die Entwickelung, wirklich vor sich geht, dieses hängt noch von andern Dingen ab. Man verdeutliche sich diesen Prozeß durch die Vorstellung eines Pflanzenkeimes! Mit ihm ist gegeben, was aus ihm werden kann, die Art der Pflanze; mit ihm gegeben das Wie im Allgemeinen; nicht gegeben das Ob und Wann, nicht das Wie nach bestimmten Modificationen. Aus einer Eichel kann nur ein Eichbaum werden nach der Natur der Eichel und dem in ihr liegenden Gesetze der Entwickelung der Eiche; auch enthält eine Eichel einen kräftigeren, energischeren Entwickelungstrieb als eine andere; ob aber wirklich aus der einen oder andern ein Eichbaum werde, hängt von Sonne, Feuchtigkeit, Boden und andern äußeren Umständen ab, welche zugleich die Energie der Entwickelung mit bestimmen. Auch liegt nicht der ganze Eichbaum schon microscopisch in der Eichel; nur der Keim dazu, aber nur zu einer Eiche. Es ist eine Vorausbe-

Richtung an, und ein anderes ist unendlich schwer zum Guten zu erziehen. Das böse Beispiel, dessen Eindruck das letztere nicht widerstehen kann, geht spurlos an dem ersteren vorüber. So lehrt es die Erfahrung. Sittlich-gut oder sittlich-böse kommt kein Mensch auf die Welt; er *wird* das Eine oder das Andere, da er die Fähigkeit hat, Beides zu werden, und der Eine wird das Eine von jenen Beiden leichter als der Andere. — Aus einzelnen Erfahrungen läßt sich daher die vorliegende Frage nicht entscheiden. Eine überwiegende Neigung, sich für die Richtung zum Bösen zu entscheiden, behaupten unsere symbolischen Bücher (die Katechismen). Der weise Erzieher wird die ganze Wichtigkeit dieser Ansichten erkennen; sie werden ihn zur gewissenhaftesten Aufmerksamkeit auf alle Erscheinungen in dem Leben der ihm übergebenen Kinder ermuntern und zur treuesten Wachsamkeit über die Richtung, die ihre Bildung in sittlicher Hinsicht nimmt, veranlassen. Aengstlichkeit oder gar Mißtrauen gegen die Kindesnatur und die Natur überhaupt führen aber nirgends zum Guten, also auch nicht in Betreff der sittlichen Erziehung, und Eingenommenheit und Befangenheit in Betreff der Natur der Einzelnen schließen dem Erzieher das Auge für vorurtheilsfreie Beobachtung der Erscheinungen. Vorsicht aber und Gewissenhaftigkeit, Bewahrung und Behütung der Kinder sind Eigenschaften jedes wahren Erziehers. Jedes Kind *kann gut*, jedes Kind *kann böse* werden. *) Es giebt kein Mittel, durch welches ein Mensch das Eine oder das Andere mit *Nothwendigkeit* werden *müßte*. Sonst wäre der Mensch nicht frei, sondern ein Knecht äußerer Nothwendigkeit, und von Verschuldung, Selbstanklage und Gewissensvorwürfen könnte dann nicht die Rede sein. In der *Regel* kommt es auf die Einwirkung, mit einem Worte, auf die Erziehung des einzelnen Kindes an, welche es entscheidet, ob es überwiegend die Richtung zum Guten oder zum Gegentheil nimmt. Immer bleibt die Möglichkeit für das ganze Leben, daß der Mensch die ursprüngliche Richtung ändere, weil er frei ist. Darum ist das Gute nie etwas Abgeschlossenes oder Fertiges, sondern es *wird* fort und fort in dem lebendigen Geiste des Menschen, so daß man auf keiner Station des Lebens sagen kann, nun sei das Ziel der Vollkommenheit erreicht. Das Sittlich-Gute ist eine *fort und fort* werdende Größe; wo sie nicht fort und fort wächst, da hört sie ganz auf zu sein. Man kann daher im strengen Sinne von Keinem sagen, daß er gut *sei*, sondern daß er gut *werde*, sich *bestrebe* gut zu sein.

*) „Und zum Beweise, daß dies (die moralische oder die Temperaments-Aehnlichkeit der Kinder mit Vater oder Mutter) nicht von Erziehung und Umständen herrühre, dient gerade das, daß Geschwister von gleichen Umständen und gleicher Erziehung ganz verschiedenen Charakters sind. Und der größte Erziehungskünstler giebt durch seine Bemühungen gerade zu: die moralischen Eigenschaften seien ganz verschieden, bei jedem Kinde verschieden.

Die eine ursprüngliche Anlage ist besser, die andere schlechter, die eine unter denselben vorhandenen Umständen verbesserlicher und lenksamer, die andere härter, unbiegsamer, unverbesserlicher. Von Schuld oder Unschuld des Kindes hiebei ist ja gar nicht einmal die Frage. Es behauptet ja kein vernünftiger Mensch, daß ein Kind bei der schlimmsten Disposition die mindeste moralische Schuld deßhalb auf sich habe. Der Mensch kommt weder moralisch-gut, noch moralisch-böse auf die Welt, ungeachtet keiner ist, der nicht gut werden kann."

(*Lavater's* ausgewählte Schriften, herausgegeben von *Orelli* ꝛc. Zürich 1841, 3. Theil, S. 72.)

Das lautere Selbstbewußtsein über unsern sittlichen Zustand, und die Beobachtung der Art und Weise, wie das Gute und Böse in uns wird, stimmen mit diesen Ansichten überein. Die Tugend ist das Resultat des freien Entschlusses, der freien Selbstbestimmung für die Antriebe der praktischen Vernunft im Kampfe mit den sinnlichen Antrieben. Der freie Wille oder die Willkür steht zwischen diesen Antrieben verschiedener Art und verschiedenen Ursprungs. In den Antrieben liegt weder das Böse noch das Gute, sondern durch den freien Entschluß für das von der Vernunft Verworfene entsteht das Böse. Das Gute ist dagegen der Sieg der Vernunft über die Sinnlichkeit, die das Vergängliche, im Augenblick der Gegenwart den Sinnen Schmeichelnde dem Ewigen, Absoluten überzuordnen versucht. Wir wissen darum, daß das Gute uns ohne Wachsamkeit auf uns selbst, ohne Kampf und Selbstüberwindung nicht möglich ist, und daß wir leicht straucheln und fallen; daß dem Menschen das Thun des Bösen leicht wird, ist darum nicht zu bezweifeln, weil es aus der Sinnlichkeit stammt, und daß die Tugend schwer zu erringen, ist darum gewiß, weil sie nur durch Kampf entsteht. Diese Wahrheit, welche die heilige Schrift ausspricht, wird überall von der lauteren Selbstbeobachtung bestätigt. Das Streben nach dem Reinen, Guten, Wahren ꝛc. wird von der Vernunft als das Ziel alles wahren Strebens hingestellt. Nicht durch das sinnliche Leben, sondern durch das Ringen nach der Tugend fühlt der Geist Selbstbefriedigung und Selbstzufriedenheit, ein sicherer Beweis, daß nur die Tugend mit der Natur des Geistes übereinstimmt. Im tiefsten, innersten Grunde *will* daher der *sich selbst verstehende Geist* auch nur das Gute. Nur in ihm findet er Befriedigung, Ruhe, Seligkeit. „Es wäre unbiblisch und unchristlich zugleich" (sagt *Weiß* in seinen trefflichen „Erfahrungen und Rathschlägen ꝛc., 2ter Band", S. 76), „behaupten zu wollen, daß der Mensch von Natur, d. h. so, wie Gott ihn seit dem ersten Sohne des ersten Elternpaares schafft und geboren werden läßt, nicht nur *unfähig* zum Guten, sondern sogar, falls ihm ja eine gewisse Fähigkeit dazu bedingungsweise zugestanden werden müßte, *ungeneigt* zum Guten von Natur sei, dafern ihm dasselbe nur anschaulich geworden als das, was es ist, nämlich als der Gegenstand der „ersten Liebe" in ihm und das Wahrzeichen seiner göttlichen Abkunft." —

Es sei mir vergönnt, diesen Bemerkungen über einen alten Streit die Ansicht von *Blasche*, diesem geistvollen, pädagogisch-philosophischen Schriftsteller, beizufügen: „Der Streit zwischen dem Rationalismus und Supranaturalismus erstreckt sich auch auf die Erziehung, und dieser Gegensatz hat unter den Erziehern zwei Parteien begründet, die sich beide als Extreme erweisen. Die rationalistische Partei hegt die Meinung, der Mensch sei ursprünglich gut, also dürfe die Erziehung hauptsächlich *negativ* sein. Die supranaturalistische Partei behauptet ursprüngliche Verderbtheit oder absolute Unfähigkeit der menschlichen Natur zum Guten aus eigener Kraft, woraus sie denn die Nothwendigkeit eines übernatürlichen göttlichen Einflusses bei der Erziehung folgert, welche letztere sie daher ebenfalls, nur in ganz anderm Sinne, für negativ erklärt. Sie ist nämlich dem Strafsystem ergeben, als einer Anstalt zur Ertödtung der bösen Natur, d. h. zur Unterdrückung der Sinnlichkeit, damit die Wohnung für den Geist gehörig vorbereitet, gleichsam ausgekehrt werde, oder die Gnade zur Einwirkung Raum gewinne. *Beide sind Extreme*, d. h. nicht absolute Irrthümer, sondern jedes Extrem enthält eine Wahrheit; nur wird dieselbe einseitig aufgefaßt. Die rationalistischen Erzieher werden Recht haben, wenn die Meinung die ist, daß in der Natur des Menschen kein Absolut-Böses sein könne, was aber die Annahme zum Relativ-Bösen im Menschen nicht ausschließt. Wenn die Noth-

wendigkeit anerkannt wird, durch pädagogische Vorsicht böse Eindrücke (Beispiele) vom Zöglinge abzuhalten, damit seine moralische Natur sich rein erhalte und zum Guten entwickele, wird damit nicht zugleich die Empfänglichkeit für das Böse im Zögling zugegeben? Was ist solche Empfänglichkeit Anderes, als die Anlage zum Bösen, oder die Möglichkeit, sich nach der bösen Seite hin zu entwickeln? Für diese Möglichkeit spricht die Wirklichkeit; also muß die Anlage zum Bösen in der menschlichen Natur liegen. Ohne dieselbe ist die Erscheinung des Bösen schlechthin unbegreiflich.

Eben so muß man der Ansicht der Supranaturalisten beistimmen, wenn sie ihre Ansicht dahin beschränken, daß den Menschen eine Neigung zum Bösen angeboren sei und daß sich diese Neigung in der frühesten Jugend mit Uebergewicht äußert; ja man müßte ihnen sogar zugeben, daß die menschliche Natur für sich, ohne höhere Einwirkung (in der menschlichen Gesellschaft) zu göttlicher Bildung unfähig sei. Aber als Extrem hingestellt, stimmt diese Meinung mit der Erfahrung ebenfalls nicht überein. Wäre die menschliche Natur von Grund aus böse, so müßten Kinder, welche noch ganz Natur sind, nichts als Böses offenbaren. Es muß also in den Kindern auch ein guter Naturtrieb, ein höherer menschlicher (menschlich-göttlicher) Instinkt wirksam sein, da hier nicht an übernatürliche Einwirkung der göttlichen Gnade im Sinne des Supranaturalismus zu denken ist. Denn erst muß sich die menschliche Natur, als solche, entwickelt haben und zur Selbsterkenntniß gelangt sein, wenn eine Wiedergeburt zum Göttlichen in diesem Sinne möglich sein soll. Und wie könnte die Erziehung an eine durchaus böse Natur die Forderung machen, daß sie Gutes üben soll? — — Aller Entwickelung liegt eine Anlage zu Grunde, und die Entwickelung ist nichts Anderes, als die Entfaltung der Anlage, wodurch sie zu einem mannigfaltig gegliederten Ganzen wird. Die Anlage ist kein Mannigfaltiges, sie muß als Einheit betrachtet werden, die aber die Möglichkeit der Entwickelung zu einer Mannigfaltigkeit in sich enthält. — Nur in der Gemeinschaft kann der Mensch seine Bildung erhalten und seine volle Bestimmung erreichen. Im Menschen schlummert der Geist des höheren Ganzen, zu welchem er gehört, oder dieses macht die höhere Seite seiner Anlage aus. Wird diese Anlage durch Erziehung bethätigt, so erwacht im Menschen der Geist der Liebe, der Geist Gottes, wodurch er nicht mit Widerstreben, sondern aus höherem Willen, mit Lust und Freiheit, für das Wohl oder Gedeihen seines höheren Ganzen und aller Glieder desselben thätig ist.

Ueberall entwickelt sich in der Natur das Niedere früher als das Höhere. So auch im Menschen. Kinder sind natürliche Egoisten. Dieser Egoismus gehört wesentlich zur Natur des Kindes. Aber in ihm offenbart sich schon das Vermögen zur höheren Freiheit." — — Dieser Egoismus ist also gut, weil natürlich. Vermöge desselben sorgt jedes Kind zunächst für sich, es fühlt nur seinen Hunger und Durst, seine Bedürfnisse. Wie unnatürlich wäre es, wenn ein Kind für das andere sorgen sollte? Man sollte daher diese Eigenschaft nicht Egoismus nennen. An sie schließt sich auch leicht das Mitgefühl mit Andern und andere schöne Eigenschaften an, nur bei dem Einen leichter als bei dem Andern. — Die allgemeine Erfahrung lehrt außerdem an allen Orten und zu allen Zeiten dieses: Je tüchtiger der Lehrer an Gesinnung, Charakter und Handlungsweise sich zeigt, desto mehr wird er von den Kindern geachtet. Ich frage den Unbefangenen: Was für ein Zeugniß über die Kindesnatur legt diese Erfahrung ab? —

Hierauf wollen wir noch einige Ansichten oder Ergüsse des Gemüths von dem erlauchten und erleuchteten schwedischen Bischof *) Tegnèr (siehe dessen sechs Schulreden, aus dem Schwedischen von Mohnike übersetzt, Stralsund, bei Löffler, 1833. 12 gGr.) mittheilen: „Warum sollten wir die Jugend nicht lieben? Es giebt viel Schönes unter dem blauen Himmel; aber ich kenne nichts Schöneres, Reineres, Trostvolleres, was man sehen kann, als ein wohlgeartetes Kind oder einen unverdorbenen Jüngling. Betrachten Sie nur dort die Kleinen, die wandernden Blumenauen, die unbeflügelten Paradiesvögel! Da ist keine Wolke auf ihrer Stirne, sondern ein Wiederschein, der von Gottes Ebenbild zurückgeblieben ist, ein Abendroth vom Paradiese. Wie warm ist es nicht dort, wie lebhaft ist nicht ihr Gefühl für Recht und Unrecht, wie tapfer widersetzt sich nicht das junge Gemüth der Gewalt und dem Drucke, wen es auch treffen mag! Willst du ein billiges Urtheil hören, sagten die Alten, so laß ein Kind urtheilen! O, du heilige Unschuld, wie viel besser, reicher, vornehmer bist du, als wir! — Warum sollten wir die Kleinen nicht lieben? Kommen sie nicht jedem menschlichen Wesen mit Vertrauen und Freundlichkeit entgegen, und begehren nichts Besseres, als daß sie nur nicht zurückgestoßen werden! Die Furcht und der Haß müssen gepflanzt werden, aber die Liebe wächst wild in ihren Herzen."

Ob alle Leser mit dem letzten Ausspruche zufrieden sein werden?

Es ist im Grunde die Rede von dem Zustande, in welchem die Menschenkinder geboren werden. Das kirchliche Dogma bezeichnet ihn als angebornes Verderben, „Erbsünde" genannt. Die Leser wissen, daß diese Lehre zu den theologischen Streitfragen gehört. Dem Einen ist sie untrügliche Fundamentallehre, dem Andern Irrthum und Wahn und darum ein rechter Stein des Anstoßes. Wir würden hier nicht von dieser Lehre handeln, wenn sie nicht vom entschiedensten Einfluß auf die Pädagogik und alles pädagogische Wirken wäre. Sie ist es, an der sich die Wege scheiden.

Mit ihr hängt die Frage nach der Selbstständigkeit und Abhängigkeit der Pädagogik zusammen. Ist sie eine selbstständige Wissenschaft, oder muß sie, jetzt und für immer, die obersten Principien aus der Theologie entlehnen? Ist die kirchliche Theologie (von Theologen **) wird die Behauptung bestritten, daß

*) Weil sie von einem Bischofe herrühren, thun sie einem um so wohler. Denn die meisten Religionslehrer haben immer nur den gesunkenen, heruntergekommenen, verkommenen Menschen vor Augen, krankhafte Zustände, verdorbene Exemplare, Verwesungen, aus denen sich natürlich das wahre Wesen nicht erkennen läßt. Die Gesundheit ist aber der Normalzustand des Körpers und der Seele, nicht die Krankheit. — Angelernte Sündenbekenntnisse in dem Munde der Kinder sind daher wahrhaft horribel u. s. w.

**) Statt vieler zu Gebote stehenden Beispiele weise ich nur auf eines hin, einen Mann, dem Niemand eine Stelle unter den ersten der heutigen Theologen streitig macht: David Schulz. Vergl. dessen Schrift: „Ueber das Wesen und Treiben der evangelischen Kirchenzeitung. Breslau 1839", den ganzen vierten Abschnitt! — Käme es hier darauf an, die Verschiedenheiten in der Auffassung jener Lehre aufzustellen, so würden an das letzte Ende die Ansichten Weber's in Bremen und Voß's (des Sohnes und Biographen von Joh. Heinrich Voß) zu stehen kommen. Jener nennt (in Mager's Revue 1843) das Dogma von der Erbsünde eine „Pfaffenlüge"; dieser setzt an die Stelle der Erbsünde die Erbtugend. Der angezogene (extreme) Passus von We-

die Lehre von der Erbsünde, wie sie in den symbolischen Büchern vorkommt, eine biblische *) sei) gesetzgebend für die Pädagogik? Diese Frage gehört auch noch zu den bestrittenen. Die Bedeutsamkeit derselben zu begreifen, braucht man nur an den Fall zu denken, daß die Pädagogik ein jenem kirchlichen Dogma widersprechendes Resultat herausbrächte; wem ist dann zu folgen? Aber die Mehrzahl der kirchlichen Theologen behauptet eben, daß die Erfahrung, die erste Quelle des. pädagogischen Wissens, die Lehre der Kirche bestätige. Denn woher sonst die bei allen Kindern hervortretenden Erscheinungen des Ungehorsams, Eigenwillens u. s. w. gleich im Beginn, vor aller Erziehung? Eine natürliche, nothwendige Folge der Erbsünde; allgemeine Folgen weisen zurück auf eine allgemeine Ursache. Folglich u. s. w.

Die Richtigkeit des letzten Satzes soll nicht geleugnet werden. Ob aber der Ungehorsam, die Eigenwilligkeit ꝛc. der Kinder nothwendig die Annahme der

---

ber ist dieser: „Der Mensch ist von Haus aus weder dumm noch schlecht, sondern lediglich faul und schwach. Daß Theologen uns die Pädagogik gemacht und in sie, wie in Geschichte und Politik, ihre Pfaffenlüge von der Erbsünde geschmuggelt haben, ist noch jetzt allein, was die Jugend und ihre Bildner an einander zu büßen verurtheilt sind. Ich will damit nicht in das Zeter der Zeit über die Theologen auch meinerseits einstimmen, noch spreche ich aus philologischem Dünkel; es war sehr einfach, daß es, wenigstens nach unserer Art zu reden, Theologen sein mußten, welche über Natur und Wesen des Menschen die ersten Reflexionen anstellten, und sie machten sich den Menschen oder stellten sich ihn vor, wie er für die Zwecke ihres Handwerks am besten zu brauchen war. Sie wollten ja nicht Erzieher, sondern Regenten der Menschheit sein, und wären sehr große Thoren gewesen, wenn sie die Pädagogik, so lange nicht in dieser selbst ein weltüberwindender Reformator aufstand, mit ihrem Willen aus ihrer Gewalt emancipirt hätten. Es war der Kampf der Pädagogik mit der Theologie, welchem Christus zum Opfer fiel: die beseligende Gewißheit, daß es nur die Liebe ist, durch deren freies Ergreifen die Menschheit sich zu Gott erhebt, und sonst nichts, unterlag dem eisernen Princip der Dogmenherrschaft, welche sich zwischen Gott und Menschheit als Vermittler, als Minister, als Camarilla einschiebt und unrettbar entbehrlich wird, sobald der Mensch durch die Kraft seiner eigenen Natur und nicht mehr durch einen Gnadenact dieser Camarilla zum Vater kommt" u. s. w. (Director Weber in Mager's Revue, 1843, Juliheft, S. 1.)

*) „Daß sie (die Jugend) von Natur zum Bösen als Bösen geneigt und für alles Gute, alle Sittlichkeit unempfänglich sei, ist gegen die Schrift (z. B. Matth. 9, 13 und Marc. 10, 13 ꝛc.) und gegen alle Erfahrung. Die Kinder nehmen vielmehr den Unterricht über Gott und seine Gebote gern und gläubig an. Auch entwickelt sich in den Kindern früh ein reges Gefühl für's Recht, daher sie nichts mehr erbittert, als wenn Lehrer und Erzieher ihnen Unrecht thun. Endlich ist bekannt, mit welcher Liebe selbst unter wilden Völkern Kinder an Geschwistern, Eltern und Erziehern hangen, und wie stark überhaupt unter allen nicht-christlichen Völkern die Liebe zur Familie, zum Volke und zum Vaterlande ist, und daß sie also von Natur nicht geneigt sind zum Haß gegen Gott und den Nächsten."

(Brettschneider, die Unzulässigkeit des Symbolzwanges in der evangelischen Kirche, Leipzig 1841, S. 105.)

Verdorbenheit der menschlichen Natur verlange, das verdient doch näher untersucht zu werden.

Mehreres ist vorerst darüber zu bemerken.

Erstens kann die Annahme der Erbsünde, um daraus den Ungehorsam ꝛc. der Kinder zu erklären, nicht auf den Namen einer Erklärung der Erscheinung Anspruch machen. Erklären heißt: eine Thatsache aus ihrer natürlichen Ursache ableiten, sie aus derselben begreifen. Die Position der Erbsünde löset den Knoten nicht auf, sondern zerhaut ihn. Sie leitet natürliche Erscheinungen aus unbegriffener, unbegreiflicher, übernatürlicher Annahme ab.

Zweitens pflegen die Vertheidiger des kirchlichen Dogma die Erscheinungen des Ungehorsams ꝛc. der Kinder zu übertreiben. Sie sehen Verirrungen und Abweichungen von erwünschtem Verhalten, wo Andere nur Aeußerungen kräftiger Natur sehen. Außerdem verallgemeinern sie einzelne Erscheinungen und machen sie zur Regel. Es giebt sehr unbändige Kinder, aber auch sehr gutmüthige und lenksame. So groß die Verschiedenheit der Anlagen in Betreff der Intelligenz ist, so verschieden sind die Anlagen und Neigungen zur Folgsamkeit und Unfolgsamkeit. Das eine Kind ist zum gemüthlichen, sinnigen, inneren, religiösen Leben viel schwerer zu erziehen, als das andere. Nimmt man dieses zusammen, so gewinnt die Frage nach der Naturbeschaffenheit der Kinder schon eine andere Gestalt. Aber die Frage bleibt.

Läßt sich die Erscheinungsweise der Kinder natürlich erklären? Liegen die Erklärungsgründe in der Natur der Kinder selbst? Sind sie so, wie sie sein müssen, wenn sie rein als Naturprodukte betrachtet werden?

Wäre Letzteres, so bedarf es nicht nur nicht der Annahme einer übernatürlichen Ursache, sondern eine solche Annahme wäre entschieden ein Ueberfluß, ein Fehler.

Das neugeborne Kind ist ein sinnliches Wesen, d. h. es hat, gleich dem jungen Thiere, sinnlich-natürliche Triebe und Begierden. Es will sich bewegen und nähren, naturgemäß existiren. Dieses will es, weil es nicht anders kann. Verschiedene Kinder wollen Solches mit verschiedener Energie. Je kräftiger die Naturanlage, desto thätiger der Trieb nach freier Entwickelung. Diese natürliche Entwickelung erfährt vielfache Hemmungen: Unkunde der Eltern (der Mutter), falsche Meinungen von der Natur der Kinder und der Kindererziehung, Mangel an Mitteln, beschränkte Lage, sociale Verhältnisse. Das Kind will freie Entwickelung, will — seinen Willen. Oder soll es den Willen Anderer wollen? Kennt es ihn, begreift es ihn, sieht es die Nothwendigkeit der Beschränkung ein, wie sie ihm durch den Willen und die Nothwendigkeit der Lage der Eltern entgegentritt? Unmöglich. Es macht seinen Willen, seine Naturtriebe nach freier Thätigkeit geltend, muß sie geltend machen. Es geschieht nach Verschiedenheit der ihm angebornen sinnlichen Energie. Die Erscheinungen des (sogenannten) Ungehorsams und Eigenwillens sind proportional der Größe der Hemmungen und der Naturkraft des einzelnen Kindes. Ein Kind, dessen Natur gegen irgend welche Hemmnisse nicht kräftig reagirt, ist ein schwächliches, zu geringen Hoffnungen berechtigendes Wesen. Je edler das Wild, desto unbändiger geberdet es sich in einem Käfich. Die socialen Verhältnisse sind nicht nur, mit dem Triebe des Kindes nach der freiesten Entwickelung verglichen, einem Kerker vergleichbar, sondern die rohe (oder, damit Niemand etwas Schlimmes dabei denke, die natürliche) Natur verlangt zu ihrer Cultur Regelung, Leitung, Gewöhnung, kurz Erziehung zu geselliger und humaner Bildung. — Wir brechen ab, den Leser seinem Nachdenken überlassend, ob in solcher Weise die Erscheinungsweise der

Töne nach der Zahl der Schwingungen der Saiten, die Grade der Wärme durch Ausdehnung der Körper durch sie ꝛc. Aber eine vollständig genügende Messung der intensiven Kräfte ist dieses nicht. Es fehlt der feste Punkt, von dem wir ausgehen könnten, und der Grad der Kraft jedes Vermögens ist stetig veränderlich. Sogar die größere oder geringere Klarheit der Vorstellungen läßt sich nicht messen. Denn sie hängt von der Lebendigkeit der Auffassung der Vorstellungen durch den innern Sinn ab, diese aber wieder von zwei Factoren: von der Stärke der Empfänglichkeit oder Reizbarkeit und von der Stärke des Reizes oder Impulses selbst. Aber dessen ungeachtet ist die Aufstellung des Gesetzes der Stetigkeit in der Entwickelung der Anlagen nicht ohne Nutzen, wenn nicht in positiver, so doch in negativer Hinsicht, d. h. darin, daß wir bei der Bildung wirkliche Sprünge und Lücken vermeiden.

8. Die Entwickelung der Anlagen des Menschen geschieht in der Zeit, nach einander. Nicht alle Anlagen entwickeln sich zu gleicher Zeit in gleich energischer Weise. Einige setzen die Entwickelung der andern voraus. Wir nennen jene die höheren, diese die niederen Anlagen. Die Bildung des Verstandes und der Vernunft setzt z. B. einen Grad der Entwickelung des Anschauungsvermögens, der Einbildungskraft, des Gedächtnisses u. s. w. voraus. Zwar ist der menschliche Geist, ungeachtet der Mannigfaltigkeit der Anlagen, eine feste, geschlossene Einheit, so daß wir, streng genommen, nur von der Entwickelung der einen menschlichen Anlage nach verschiedenen Richtungen sprechen können, also jede Erregung oder Entwickelung nach einer Seite oder einer dieser Richtungen dem ganzen Geiste zu gut kommen muß; aber des besseren Verständnisses wegen sprechen wir von verschiedenen Anlagen, worunter denn nichts Anderes zu verstehen ist, als die Entwickelung des einheitlichen Geistes nach verschiedenen Richtungen. Die Entfaltung in den höheren Richtungen oder der höheren Anlagen setzt die Entfaltung in den niederen Richtungen oder der niederen Anlagen voraus. Alles im Geiste steht aber, nach der Natur eines organischen Wesens, mit einander in Wechselwirkung. Die Anregung einer höheren Anlage wirkt jedoch entschiedener und energischer auch auf die niederen, als umgekehrt. So ist z. B. die Thätigkeit des Verstandes und der Vernunft nicht ohne Bethätigung des Gedächtnisses oder der Einbildungskraft oder einer anderen niederen Geisteskraft. Darum ist zwar die Belebung der niederen Anlagen das Erste und Nothwendigste, die Ausbildung der höheren aber das Wichtigste, das Ziel.

9. Je früher die Anlagen geweckt werden, desto leichter, je später, desto schwerer werden sie zu Kräften. Jede einzelne läßt sich um so schwerer wecken, je länger und stärker, bei eigenem Schlummer, die übrigen geübt worden sind.

Das Letztere folgt daraus, daß die Geistes- oder Lebenskraft nur eine ist und eine bestimmte, endliche Größe hat. Je mehr dieselbe gewöhnt worden, sich in einer bestimmten Richtung zu bewegen, desto schwerer ist sie in eine andere Richtung hinüberzulenken.

Der erste Satz ist für sich klar. Doch muß er, soll er nicht zu Irrungen und Mißgriffen verleiten, mit dem in Nr. 8. Dargestellten zusammen gehalten werden. Die wahre Erziehung strebt naturgemäße Entfaltung, nicht Frühreife an.

10. Als Ziel der Vollendung denken wir uns eine vollständige harmonische Entwickelung aller Anlagen eines Menschen. Denn keine Anlage ist dem Menschen gegeben, damit sie unentwickelt bleibe, und die Entwickelung soll nach dem Gesetze der Uebereinstimmung und Harmonie geschehen. So gewiß dieses ist, und so wenig sich Jemand zum Princip der Disharmonie bekennen wird, so liegt doch in dem Begriff der „harmonischen Ausbildung" eine völlige Unbestimmtheit. Um demselben, damit er ein fruchtbarer Begriff werde, die erforderliche Bestimmtheit zu verleihen, denken sich Manche einen vollkommen, nach allen möglichen Richtungen ausgebildeten Menschen, einen Normalmenschen, und sie stellen denselben als das Ziel der Vollendung oder als Ideal für die Bildung jedes Einzelnen hin. Aber nicht Jeder (Keiner) besitzt eine solche Universalität der Anlagen, daß Alles aus ihm werden könne. Darum leistet auch der Begriff eines Normalmenschen für die Bildung der Individuen nicht viel; er stellt nur im Allgemeinen das Ideal der Menschheit auf. Man muß daher den Begriff der Harmonie der Ausbildung auf das Individuum beschränken, d. h. den Begriff der harmonischen Bildung nach dem Maaße und dem Grundverhältnisse der Anlagen des einzelnen Menschen bestimmen. Sonst ist dieser Begriff durchaus leer und nichtig. Freilich gehört zur Auffassung des Grundverhältnisses der Anlagen eines einzelnen Menschen fast mehr als menschliche Einsicht; aber dennoch ist der Begriff der harmonischen Entwickelung nicht aufzugeben, wenn er auch stets ein (unerreichbares) Ideal bleibt. Je nach der angeborenen Verschiedenheit der Individuen, die nur ein Schwärmer leugnen kann, gestaltet sich daher der Begriff der harmonischen Bildung anders und anders. Nicht Alle können, und nicht Alle sollen in der Wirklichkeit dasselbe werden. *) Wenn auch vorauszusetzen ist, daß alle Menschen der Zahl nach dieselben Anlagen haben, so herrscht doch in dem Grade, in welchem die Einzelnen die Anlagen besitzen, eine unendliche Verschiedenheit, und manche Anlage ist in Individuen so schwach, daß ihre Größe gleich

*) „Derjenige, dessen vorherrschende Kraft die angeborne intellectuelle ist, wird die Religion auch zuerst mit dem speculirenden Verstande auffassen; ein Anderer, bei dem Phantasie und Herz fast instinctartig prädominirt, wird ihr zuerst das Gefühl zuwenden. Jeder thut daran Recht, Jeder kann auch nicht anders, denn Gott hat ihn so geschaffen; Jeder sei nur redlich und wahrhaftig, die Wege sind verschieden, aber das Ziel, wohin Alle wollen, ist für Alle ein und dasselbe."

Worte Friedrich Wilhelm's III.: „Charakterzüge ꝛc. von Eylert," S. 345.

Null gesetzt werden kann, oder daß es sich gar nicht der Mühe verlohnt, Zeit und Geld für ihre Entwickelung aufzuwenden. *) Jeder Mensch soll eine in sich geschlossene vollendete Harmonie der Ausbildung anstreben. Dieselbe wird, als eine Besonderheit und ihm allein angehörige Eigenthümlichkeit (Originalität), von dem, was Andere aus sich zu machen haben und gemacht haben, verschieden sein, so daß durch die Einzelwesen eine unendliche Mannigfaltigkeit entsteht. Die einzelnen Menschen bilden also die Vielheit; durch ihre Verbindung zu einer Gesellschaft entsteht die Einheit. Eine menschliche, organische Gesellschaft ist also die Verbindung einer differenten Mannigfaltigkeit zu einer bestimmten Einheit. Was der Eine nicht hat und leistet, haben und leisten die Andern. Einer ergänzt das Sein und Wirken des Andern, und umgekehrt. Die allgemeine Harmonie ist also nicht in dem einzelnen Menschen, sondern in der ganzen Gattung zu suchen. Nur

„sei Jeder vollendet in sich".

Anmerkung. Lange ist das Princip der harmonischen Ausbildung einseitig und schief aufgefaßt worden. Man wollte Alles aus einem Jeden machen, freilich mehr in der unbestimmten Idee, als in der Wirklichkeit. Hier sah man wohl, daß es nicht gehe. Was sollte auch daraus werden, wenn man in jedem Menschen alle Anlagen, die die Menschheit besitzt, etwa gar in gleichem Grade entwickeln wollte? Es würde aus Keinem irgend etwas werden. Denn dieser falsche Gedanke könnte z. B. einen Erzieher veranlassen, einen mit großen Anlagen zur Speculation gebornen Knaben zu praktischen Geschäften zu bestimmen, damit derselbe ja nicht einseitig werde, und umgekehrt. Jeder einzelne Mensch ist im Verhältniß zur gesammten Menschheit einseitig und zur einseitigen Entwickelung bestimmt. Wenn gerade die bestimmten Anlagen, die ihm die Natur verliehen hat, vorzüglich ausgebildet werden, so erreicht er seine Bestimmung; er wird glücklich und macht glücklich. Und wenn Jeder in seiner Art ein vollendeter Mensch ist, so bildet das Ganze der menschlichen Gesellschaft eine harmonische, vollendete Einheit, einen Organismus, in dem Jeder irgend eine Function zu verrichten hat. Welche? dieses hängt nicht allein von seinen Anlagen, sondern von vielen andern Umständen ab, z. B. von der Familie, der Nation, der er angehört, von der Art der Beschäftigung derselben, von den Bedürfnissen der Gesellschaft in der Zeit, in der er lebt, und von andern Verhältnissen, die sich im Allgemeinen gar nicht festsetzen lassen, worauf aber jede Erziehung eines Individuums in einer bestimmten Zeit Rücksicht zu nehmen hat, wie im Nachfolgenden noch näher angegeben werden wird.

Wegen der Dunkelheit, die über die Idee der harmonischen Ausbildung noch in vielen Köpfen herrscht, sei es erlaubt, ein Wort eines geistvollen Mannes, das diesen Gegenstand berührt, hier anzuführen. **)

*) „Wem fällt hierbei nicht die Nachricht von jener Stadt in Nordamerika ein, wo man den besseren Köpfen eine schlechtere, den schlechteren eine bessere Erziehung giebt, damit sie gleich bleiben, wie sie gleich geboren sind! Ist es eine Fabel, so ist es eine furchtbare Fabel." Der Socialismus ꝛc. von **Stein**. Leipzig 1842, O. Wigand. (371 S. 2½ Thlr.)

**) Der Simonismus und das Christenthum. Von Dr. K. G. Bretschneider ꝛc. Leipzig 1832. S. 86 u. f.

„Einen großen Werth legen die Simonisten *) auch darauf, daß bei ihrer Einrichtung alle Fähigkeiten der Einzelnen entwickelt und gebraucht werden sollen, indem es das Geschäft der Priester sein werde, Aller Fähigkeiten zu beachten und zur Entwickelung zu berufen. Auch diese Verheißung wird unausgeführt bleiben müssen. Für's Erste wird es den Simonistischen Priestern nicht möglich sein, bei Allen alle Fähigkeiten zu erkennen, theils weil dieses Geschäft ein unermeßliches nach seinem Umfange ist, theils weil die Fähigkeiten in den Subjekten oft lange, ihren Besitzern selbst unbewußt, schlummern und sehr oft sich nur erst durch Zufall kund geben, oder sich auch erst später im Leben entwickeln. Wäre aber auch eine Controle über die Fähigkeiten Aller möglich, so würde es doch unmöglich sein, sie alle zu entwickeln. Die meisten Menschen haben mittelmäßige Anlagen zu Vielem zugleich. Es ist kein Zweifel, daß sie, mit Ausnahme der geringen Anzahl der von Natur Einfältigen, Fähigkeiten haben zur Mathematik, Astronomie, Geographie, Naturgeschichte, Philosophie, Theologie und allen Zweigen der Gelehrsamkeit; ebenso aber auch zum Handel, zu den Gewerben, zum Ackerbau; ferner zum Zeichnen, zur Musik ꝛc. Diese Summe von mittelmäßigen Anlagen ganz und in Allen zu entwickeln, ist nicht möglich, weil die Geschäfte einander ausschließen, indem die eigentliche Berufsarbeit alle Zeit und Kräfte des Individuums in Anspruch nimmt. — Es müssen also viele Anlagen unentwickelt bleiben. Alles, was die Menschen verschiedener Stände und Beschäftigung im Staate leisten, muß man als eine allgemeine Summe von Arbeiten ansehen, die nicht durch die Anlagen der Individuen, sondern durch das Bedürfniß der Gesellschaft bestimmt wird. Das Bedürfniß fordert, daß alle Arbeiten verrichtet werden, und dieses Bedürfniß bestimmt die Zahl der Arbeiter. So giebt die Summe der für die ganze Gesellschaft nöthigen Bekleidung die Zahl der Schneider, Schuhmacher ꝛc., die Zahl der zu unterrichtenden Kinder die Zahl der Unterrichtsanstalten und der Lehrer; die Größe des Heeres die Zahl der Offiziere. Die Summe der Wohlhabenden giebt die Zahl der Künstler, welche subsistiren können, das Verhältniß der Bevölkerung zu dem Grund und Boden die Zahl der Ackerbauer ꝛc. Alle diese Verhältnisse sind durch die Natur des

*) Nur nicht einen Mann verurtheilt, weil er einen (jetzt) unausführbaren Gedanken ausgesprochen hat! Es giebt unter uns nur zu Viele, welche schnöder und schändlicher Weise urtheilen, wo sie doch gar nichts untersucht haben. Wer von den Lesern dieses Buches kann sich rühmen, den St. Simonismus aus den Quellen zu kennen? Wer hat auch nur Dr. Stein's treffliche Darstellung: „Der Socialismus und Communismus des heutigen Frankreichs", gelesen? Dieser Mann spricht in folgenden, an und für sich bedeutungsvollen Worten von St. Simon (Seite 155): „Es giebt nur ein wahres Müssen, das Müssen des sich entwickelnden Gedankens. Wer auch nur einen Augenblick lang wahrhaft einer hohen Idee in's Antlitz schaute, der ist ihr für immer verfallen, mit seinem ganzen Leben, seiner Kraft und seinen Hoffnungen. Rücksichtslos erfaßt sie ihn und schreitet über ihn weg, ihrer Vollendung entgegen. Ob er es vermag, ihre Last zu ertragen oder nicht, ob er leidet, ob er siegt, ob er untergeht, sie achtet es nicht; denn sie muß sich erfüllen. Wo wir einem solchen Leben, das den glühenden Stempel einer unendlichen Aufgabe trägt, begegnen, da verweilen wir gern, in dem Stolz unserer höchsten Bestimmung. Zu den Wenigen aber, welchen ein solches Loos geworden, gehört St. Simon."

Landes und der Gesellschaft bestimmt, und unterliegen keiner Willkür. — Wer also verspricht, alle Anlagen des Menschen in allen Individuen entwickeln zu wollen, verspricht etwas Unmögliches *); er täuscht sich und Andere; ausge-

*) „Harmonische Bildung heißt nicht: jedes Individuum soll in sich ein Gleichgewicht zwischen den Arten des Wissens darstellen, denn dies gäbe lauter Mittelmäßigkeiten, und obendrein heißt Individuum: Einseitigkeit; sondern das ist gemeint: Man soll auf jedes Individuum, so lange es erziehenden Unterricht genießt, die sämmtlichen wesentlichen Gegenstände wirken lassen, damit es sich von jedem so viel aneignen könne, als seine Individualität nach dem Maaße ihrer Bildungsfähigkeit aufnehmen kann."

Mager's Revue, 1842, Juliheft, S. 58.

Diese Bemerkung nennt nicht das Wesen der harmonischen Bildung, sondern die Mittel zur Entwickelung derselben. Jenes besteht in der Ausbildung der wesentlichen Anlagen des Individuums als Menschen und der besonderen als eines Einzelwesens. Auf letztere kann bei einer allgemeinen Betrachtung nicht Rücksicht genommen werden; sondern man muß bei jenen stehen bleiben. Man thut sehr wohl dabei, an die objectiven Bildungsgegenstände zu denken, welche die Menschheit zu Tage gefördert hat und als das Product des Wesentlichen in ihr angesehen werden müssen. Ohne diese Auffassung geräth man leicht zur abstracten und unwahren Auffassung allgemeiner Vermögen, oder auch zu der Ansicht, daß sie ohne concrete Stoffe ausgebildet werden könnten, oder gar, daß Bildung möglich sei ohne Verarbeitung und Festhalten eines Stoffes. Kurz, man hält sich bei theoretischen Streitigkeiten über das Wesen der harmonischen Bildung nicht auf, sondern erstrebt sie durch die Hauptstoffe aller humanistischen Bildung, durch Sprachen, durch reale Wissenschaften und Mathematik. „Harmonische Bildung" kann also in formaler und in materialer Bedeutung genommen werden. Jene verlangt: Entwickelung aller allgemein-menschlichen Anlagen: der erkennenden, fühlenden, begehrenden Vermögen und in diesen die mehr speciellen Richtungen, z. B. in der erkennenden: Bildung des Auffassungsvermögens und der Gedächtnißkräfte und der Einbildungskraft und des Verstandes u. s. w., und in diesen wieder specieller, z. B.: Behalten von Sachen und Worten, von Zahlen, Tönen und Orten u. s. w. Dieses ist der formale Begriff der harmonischen Ausbildung im Allgemeinen, wobei man die unendlich verschiedenen, subjectiven Bestimmtheiten nicht berücksichtigen kann. Aber auch selbst bei dieser Beschränkung schaut man in ein Meer, wo nicht in eine Wüste hinein. Darum thut man wohl, den materialen Gesichtspunkt zugleich aufzufassen und zu denken; in diesem Sinne heißt „harmonische Bildung" Bildung durch alle Hauptgegenstände, an welchen die Menschheit zur Cultur gelangt ist, durch Sprachen und durch Sachen, durch Naturkunde und Mathematik u. s. w.

Endlich verdienen noch zwei Bemerkungen von Beneke hier angeführt zu werden (Erziehungslehre S. 127 und S. 562): „Man hat häufig an die Erziehung die Anforderung gestellt, daß sie eine harmonische Entwickelung begründen solle, und diese Anforderung können wir im Allgemeinen auch zu der unsrigen machen. Aber die harmonische Entwickelung besteht keineswegs, wie man wohl gemeint hat, darin, daß alle Kräfte (Systeme) in gleicher Stärke und in gleicher Ausdehnung entwickelt werden; sondern das Höhere soll entschieden das Uebergewicht haben über das Niedere, das Niedere zum Dienste

zeichnete Anlagen aber machen sich überall selbst Bahn und kommen durch ihre innere Kraft, oft selbst gegen allen äußeren Druck, der sie niederbeugen will, zur Entwickelung, und finden meist in der jetzigen bürgerlichen Gesellschaft Aufmunterung und Unterstützung genug." — So richtig und der Natur der Gesellschaft entsprechend alle diese Ansichten auch sein mögen, so behält daneben doch die Idee der allgemein-menschlichen harmonischen Entwickelung in dem näher bezeichneten Sinne ihre volle Gültigkeit, und es bleibt des Erziehers und Lehrers Aufgabe, jedes Kind der allgemein-menschlichen Entwickelung theilhaftig zu machen, und dasselbe erst zum Menschen zu machen, bevor die bürgerlichen Verhältnisse sich seiner bemächtigen. Ist es auch ganz recht, daß der Staat die öffentlichen Lehrer zu bestimmten Leistungen verpflichtet; erklärt er nur in Erwartung dieser Leistungen sämmtliche Kinder in bestimmten Jahren für schulpflichtig (damit z. B. mit Beendigung des schulpflichtigen Alters sämmtliche Kinder lesen, schreiben, rechnen können ꝛc.): so bleibt es zwar des Lehrers nächste Aufgabe, diesen übernommenen Pflichten wirklich zu genügen; darüber hinaus aber geht die höhere Aufforderung, die Unterrichtsstoffe als Mittel zur allgemeinen Menschenbildung zu benutzen. Beide Zwecke schließen einander nicht aus, vielmehr einander ein, so daß der höhere dem niederen Vorschub leistet, so wie die Menschenbildung der Bildung zum Bürger nicht entgegen steht, sondern dieselbe begründet und einleitet. Auf die Entwickelung der Menschheit im Menschen ist daher nie und nirgends zu verzichten.

11. Der Geist des Menschen ist mit dem Körper auf die innigste Weise verknüpft. Der Mensch ist ein Ganzes, eine vollkommene Einheit, und wenn wir diese in eine Duplicität auflösen, so geschieht es durch Abstraction. Die Art und Weise der Verknüpfung des Geistes mit dem Körper ist ein unauflösliches Grundgeheimniß, weil wir nicht begreifen können, wie vollkommene oder relative Gegensätze, wie Körper und Geist,

---

des Höheren gebildet und, so weit es ohne Nachtheil für das Ganze des menschlichen Seins geschehen kann, zurückgestellt werden. Das ist die Harmonie des menschlichen Seins, im Gegensatze mit dem bloß thierischen." — „Für die Erreichung einer harmonischen Bildung muß sich der Erzieher bei jeder seiner Einwirkungen und bei jedem sonst bedeutenden Erziehungsverhältnisse sorgsam die Einflüsse construiren, welche sie auf das Ganze haben werden. Es giebt nichts rein Positives in der Entwickelung des Menschen, sondern Alles hat zugleich seine negative Seite, indem es Anderes hemmt und hindert. Aber es giebt auf der andern Seite auch nichts rein Negatives; denn die Zeit und Kräfte, welche auf die eine Art nicht verbraucht werden, müssen doch irgendwie verbraucht werden." — Aus dem Letzteren folgt wieder der oben ventilirte Satz: man kann nicht Alles aus Allem machen; in Jedem also: Entwickelung der allgemein-menschlichen Grundlage nach dem Grade der bereits errungenen Cultur (formal und material); dann Entwickelung der besonders hervortretenden individuellen Anlagen an den dazu passenden Stoffen (subjectiv und objectiv); dort Unterordnung des Niederen unter das Höhere, Beherrschung der niederen Kräfte durch die höheren; hier Vernichtung egoistischer Bestrebungen durch die Idee der Gemeinschaft — Summa: Möglichst vielseitige, energische, individuell-menschliche Entwickelung in harmonischer Unter- und Ueberordnung der Kräfte und in Harmonie mit der objectiven Welt.

sich zu einer harmonischen Einheit, zu einem vollkommenen Organismus, verschmelzen können. In diesem Organismus stehen nicht bloß die Glieder des Leibes, sondern auch Seele und Leib mit einander in Wechselwirkung. Der Körper wirkt auf den Geist, der Geist auf den Körper. Körperliche Veränderungen bringen Veränderungen in dem Geiste, Veränderungen in dem Geiste bringen Veränderungen in dem Körper hervor. Sehr häufig kann man das Eine aus dem Andern erkennen. Darum vermögen wir nicht das Eine aus dem Andern zu erklären oder abzuleiten und zu beweisen, eben weil Körper und Geist durchaus ungleichartige (heterogene) Gegenstände sind. Körperliche und geistige Zustände können wechselseitig Erkennungs-, nicht Erklärungsgründe von einander werden. Aber dennoch steht die Thatsache fest, daß jede Function des Geistes entweder mit bestimmten körperlichen Organen in Verbindung steht, oder selbst an deren Beschaffenheit gebunden ist, so daß sie nur durch dieselben zur Thätigkeit gelangen kann. Also verhält es sich nicht nur mit den Sinnen und deren Verbindung mit den Sinnorganen, sondern auch mit anderen geistigen Thätigkeiten. Unregelmäßige (abnorme) Bildung eines solchen Organs störet oder vernichtet die an dasselbe gebundene Function des Geistes. — Die Entwickelung des Organs geht der Entwickelung der Geistesanlage, die sich bei ihrer Erscheinung des Organs bedient, voraus.

12. Das Princip der harmonischen Ausbildung verlangt vollkommene Entwickelung des Körpers und des Geistes (eine gesunde Seele in einem gesunden Körper). Keine Art und Seite der Entwickelung soll auf Unkosten der andern geschehen. Die Gesundheit, Entwickelung, Kräftigung und Ausbildung des Körpers ist darum eben so wichtig, als dieselben Eigenschaften in Betreff der Seele, weil diese ohne jene nicht möglich sind. Zwar setzen wir mit Recht die Bestimmung und die Würde des Lebens in die Entwickelung des Geistes, halten diese für die eigentliche Aufgabe und das Ziel; aber dieser Gedanke hebt den andern nicht auf, daß die körperliche Bildung das erste und nothwendigste, wenn auch nicht das wichtigste Stück der Erziehung sei. Nicht nur die Entwickelung der Erkenntnißthätigkeit, sondern auch und vornehmlich die Entwickelung des Gemüths- und Thatlebens, die Frische und Lebendigkeit der Gefühle und die Stärke des Muthes, die Festigkeit der Entschlüsse und die ganze Bildung des Charakters hängen von der körperlichen Beschaffenheit des Individuums in hohem Grade ab. Ohne Zweifel ist das Gleichgewicht zwischen der körperlichen und geistigen Entwickelung in unsern Tagen auf Unkosten des Körpers und darum auch zum Nachtheil der gesunden Geistesbildung in sehr hohem Grade gestört, weßhalb eine einigermaßen vollkommene harmonische Entwickelung gewiß zu den Seltenheiten gehören mag. Darnach zu streben bleibt aber das Ziel und der Gipfel aller Erziehung.

13. Welches nun das höchste Ziel sei aller Entwickelung, müssen wir noch näher angeben. Offenbar werden wir es oben, bei der Feststellung der Bestimmung des Menschenlebens, schon genannt haben. Es heißt: Erziehung zur Selbstständigkeit durch Selbstthätigkeit (Spontaneität). Dieß ist der formale Zweck (der Endzweck) alles Erziehens im weiteren Sinne des Wortes.

Mit der Anlage zur Selbstthätigkeit tritt der Säugling in das Leben. Auf der untersten Stufe äußert sie sich als Erregbarkeit für Eindrücke und Impulse, welche von der Außenwelt ausgehen. Wir nennen diese Seite oder Aeußerung des Seelenlebens die Empfänglichkeit (Receptivität). Man kann sie als den Gegensatz der Selbstthätigkeit betrachten und die Sache so ansehen, daß die Empfänglichkeit die Eindrücke von außen empfängt und dadurch den Geist erregt, während die Selbstthätigkeit von innen heraus den Organismus des Leibes in Thätigkeit setzt. Richtiger aber ist die Ansicht, nach der man beide als verschiedene Stufen derselben Seelenäußerung ansieht, und die Receptivität als die unterste Potenz der Spontaneität betrachtet. Denn in jener ist immer auch schon eine Spur, ein Grad von dieser, indem sich die Seele die Eindrücke oder Impulse aneignet. Passivität giebt es im Leben der Seele nicht.

Die höchste Stufe der Entwickelung der Seele ist die Selbstthätigkeit derselben nach klar erkannten, festen Grundsätzen, d. h. derjenige Zustand, in welchem die Seele sich nach freiem Entschlusse bestimmt, Gedankenreihen von innen heraus beginnt und verfolgt, und die Außenwelt nach Willkür gestaltet. So lange der Mensch noch von äußeren Einflüssen oder von seinem eigenen Körper nicht nur erregt, sondern bestimmt wird, so lange steht er auf einer tiefen Stufe geistiger Entwickelung. Je mehr er sich dagegen von der Herrschaft des Aeußeren befreit und nur von sich abhängig ist, desto freier und edler ist seine Entfaltung. Nicht zum passiven Dulden, Leiden und Ertragen, sondern zum Wollen und Handeln ist der Mensch auf der Erde. Das innere selbstständige Handeln heißt in Betreff der Erkenntniß Denken. Dieses gehört eben so gut, wie das äußere Handeln, zur Selbstthätigkeit des Geistes.

Die Hauptaufgabe aller Erziehung und alles Unterrichts in formaler Hinsicht bleibt daher die Entwickelung der Selbstthätigkeit des Zöglings.

In den ersten Lebenswochen äußert sich das Leben der Seele des Kindes als Empfänglichkeit, die sich schnell zu einer bedeutenden Höhe steigert. Je größer bei übrigens gesunder Beschaffenheit des ganzen Organismus dieselbe ist, desto fester sind die Hoffnungen für eine glückliche Entwickelung. Mit der Zeit geht die Empfänglichkeit in Selbstthätigkeit über, ohne daß jene zu verschwinden braucht. Vielmehr gehört zu einem gesunden Leben leichte Erregbarkeit und energische Selbstthätigkeit. Ein Beweis, daß beide nicht als absolute, sondern als relative Gegensätze zu betrachten sind.

Das Gegentheil der Empfänglichkeit ist die Stumpfheit, das Gegentheil der Selbstthätigkeit das leidende Verhalten, die sog. Passivität. Beiden ist entgegenzuarbeiten als den Gegensätzen der formalen Bildung. Das Leben gesunder Kinder stellt uns das rechte Vorbild dar. Wie erregbar ist ihre Anschauungskraft, ihr Gefühl, ihr Wille, wie sind sie thätig von früh bis spät, wie ist Alles Leben in ihnen! Diese herrlichen Eigenschaften sollen erhalten, gesteigert und gelenkt, die höheren Vermögen erregt und zur Thätigkeit aufgerufen werden, damit der Zögling seines eigenen Lebens, seiner selbst Meister werde und sich und Andere mit Freiheit bestimme. Dieß ist in formaler Hinsicht das Endziel aller Entwickelung, und der ist ein Meister der Erziehung, der die Zöglinge zur Selbstthätigkeit zu führen weiß. Eine Methode ist in dem Grade schlecht, als sie den Lernenden zu bloßer Empfänglichkeit oder Passivität verdammt, in dem Grade gut, in welchem sie die Selbstthätigkeit in ihm aufruft.

14. Der Weg zu dem allgemeinen (formalen) Ziele der Menschenbildung, welches nach der oben gegebenen Auseinandersetzung in der mit Willkür gelenkten Selbstthätigkeit und Selbstbestimmung liegt, geht durch mehrere Stufen hindurch, welche unterschieden werden können, wenn auch der Entwickelungsprozeß selbst an und für sich ein stetiger ist. Einige haben diese Stufen der Bildung als Sinnlichkeit, Verstand und Vernunft, Andere als Stand der Unschuld, Stand der Entzweiung oder des Abfalls und als Stand der Versöhnung aufgefaßt und dargestellt. Allein in der ersten Ansicht werden die Begriffe Sinnlichkeit, Verstand und Vernunft rein willkürlich bestimmt und in eine schiefe und falsche Stellung gebracht, und die zweite ist nicht aus der allgemeinen Auffassung der Menschennatur hervorgegangen. Ohne Zweifel muß man bei der Feststellung der Bildungsstufen der Menschheit im Allgemeinen allen Gehalt des Seelenlebens unberücksichtigt lassen; denn derselbe ist unendlich mannigfaltig und läßt sich nur durch (empirische) Beobachtung auffinden. Ob bei einem einzelnen Menschen dieses oder jenes Vermögen zuerst und hauptsächlich angeregt werde, kann vorab nicht bestimmt werden. Wir müssen uns daher an die Form der Entwickelung der Seelenanlage halten.

Der besseren Veranschaulichung wegen wollen wir die Aehnlichkeit (Analogie) in der äußeren Natur mit der Entwickelung der Seele andeuten. Aeußere und innere Natur bilden in dieser Hinsicht einen Parallelismus, weßhalb das anschauliche Aeußere als eine Abspiegelung des Innern betrachtet werden kann. In der ganzen äußeren Natur entdecken wir, wo von Entwickelung, die in Gestaltung besteht, die Rede sein kann, einen Fortschritt von dem Chaotischen, Unbestimmten, Allgemeinen zum Besonderen, Bestimmten, Gestalteten, von der Abhängigkeit des Einzelnen von dem Ganzen zu größerer Begränztheit, Einheitlichkeit und Selbstständigkeit des Einzelnen. So im unorganischen Reiche, dessen Blüthe der vollendete Krystallkörper ist, durch das vollendetere Reich der Pflan-

zen hindurch bis zu den selbstständig sich bewegenden, mit allen Sinnwerkzeugen versehenen vollkommneren Thiergattungen. Diese zeigen in ihrem Organismus die höchste Stufe individueller Selbstständigkeit. Hieran reiht sich die Entwickelung des Seelenlebens, in demselben Gange, von der Unbestimmtheit aus zur Bestimmtheit und Selbstständigkeit der Individuen. Aus schlafähnlichem, träumend-unbestimmtem Zustande erwacht der Säugling allmählig zum Leben, d. h. zur Auffassung bestimmter Empfindungen, zur Gewahrung einzelner Anschauungen und Lustgefühle. Dadurch gestaltet sich in seinem Innern ein bestimmtes Lebensspiel in Vorstellungen, Gefühlen und Begierden, wie wir es in der Vergesellschaftung (den Associationen) des Inhalts des innern Lebens entdecken. Darüber erheben sich allmählig die willkürlichen Thätigkeiten bis zur Kraft der Selbstbeherrschung und Selbstbestimmung hin, womit das formale Ziel der Entwickelung erreicht ist. Ueberall geschieht der Fortschritt aus dem weniger bestimmten Zustande zu dem bestimmteren hin, bis zur vollendeten, durchgängig bestimmten Individualität. Dem Gesetze der Gestaltung in der äußern Natur entspricht in der innern Natur das Gesetz der Bildung. Jene besteht in dem Wechselverhältniß äußerer Wirkungen und Gegenwirkungen in körperlichen Massen; diese in dem Wechselverhältniß von äußeren Erregungen und inneren Thätigkeiten und in der gegenseitigen Wirkung der letzteren unter einander. Beides geschieht nach bestimmten Naturgesetzen, ist Naturentwickelung.

Nach dieser Auseinandersetzung unterscheiden wir folgende drei Entwickelungsstufen:

1) die Stufe der Sinnlichkeit, d. h. (ohne allen schiefen und schielenden Nebenbegriff des Wortes) denjenigen Zustand, in welchem die Thätigkeit der Seele an die äußere Erregung gebunden ist.

Die Seele hat den ersten Schritt zur Bildung gethan, aber sie ist nur thätig, so weit die äußere Erregung reicht und sie bestimmt. Ein inneres, von augenblicklicher Einwirkung unabhängiges Lebensspiel hat sich noch nicht entwickelt, also auch noch keine Wechselwirkung der innern Thätigkeiten unter einander. Jede Thätigkeit steht einzeln für sich da, und verschwindet mehr oder weniger, so wie der äußere Impuls verschwindet.

Der Mensch erscheint auf dieser Stufe der Sinnlichkeit in Betreff der Sittlichkeit in dem Zustande der Unschuld, und in Betreff der Cultur in dem Zustande der Rohheit, überhaupt im Naturzustande. Es ist das Leben des Kindes im ersten Stadium, wo es den im Augenblick der Gegenwart auf dasselbe einwirkenden Potenzen hingegeben ist, ohne daß sich Vorstellungsreihen, Gemüthsstimmungen, Gewohnheiten und Neigungen hätten bilden können. Auf derselben Stufe stehen im Ganzen der Menschheit die Wilden, die in Horden leben. Ihr Zustand ist an und für sich nicht der der Verwilderung und der Entartung der menschlichen Natur, nicht Unnatur und Gemeinheit, wie bei dem untersten

Theile der Bevölkerung großer Städte, dem eigentlichen Pöbel, sondern der Zustand der rohen, uncultivirten Natur. Unbekümmert um den kommenden Tag, ohne feste Lebensordnung und Gesetz, ohne bleibende Gewohnheit und Herkommen folgt der Wilde den sinnlichen Anregungen, wie sie auf ihn einwirken, bis er sich allmählig in der Gesellschaft auf die zweite Stufe erhebt. Diese ist im Großen und Ganzen

2) die Stufe der Gewohnheit und der Phantasie.

Es bilden sich in dem Einzelnen bestimmte Vorstellungsreihen, feste Stimmungen des Gefühls, Gewöhnungen und Fertigkeiten, die unwillkürlichen Associationen herrschen, der Mechanismus, das Herkommen, der Schlendrian, das Vorurtheil, der Aberglaube, die Tradition. Es ist das Leben des Stillstandes, der Angst vor dem Selbstdenken, der Furcht vor Veränderungen und Neuerungen, die Zeit der Herrschaft der handwerksmäßigen Lebensansicht, der geistigen Sclaverei, der Tradition u. s. w., wie bei den Chinesen.

Ueber die herrschende Abhängigkeit von dem Impulse des Augenblicks hat die Seele sich erhoben; die angeregten Thätigkeiten werden fortgesetzt, sie gerathen daher in Wechselwirkung mit einander; nur fehlt noch die freie Selbstthätigkeit.

Es herrscht die Einbildungskraft, auf dem unteren Gebiete dieser Stufe die rein wiederholende oder nachbildende, in der höheren Region dieser Stufe die freibildende Einbildungskraft. Nach diesen Unterschieden regiert entweder mehr das todte Reich des gedächtnißmäßigen Gedankenlaufes und der Mechanismus der Gewohnheit, oder ein lebendigeres Spiel der Einbildungskraft und der Phantasie; dort erstarrte Ausbildung, ewig unveränderliches, blind waltendes Herkommen, „die Vernunft des Pöbels“ nach Friedrich dem Großen, hier freiere Beweglichkeit, Phantasiespiele und phantastische Begeisterung. Auf jenem unteren Standpunkte treffen wir an vielen Orten unsers Vaterlandes das Leben der Landleute und der engherzigen Bewohner kleiner, von der Landstraße entfernter Städte, auf diesem steht der Jüngling, wenn er von künftigen Thaten träumt und Ideale entwirft. Jedes kräftige Volk erlebt eine solche Zeit des Heldenthums und der Poesie. In Griechenland war es die Zeit der Heroen, in Deutschland der schönere Theil des Mittelalters. Es ist ein Durchgangspunkt von der sinnlichen Abhängigkeit zur Kraft der freien Selbstbestimmung. Denn

3) die dritte Bildungsstufe ist die der freien Selbstbestimmung, der nach Willkür gelenkten Selbstthätigkeit.

Durch sie hat die Seele die Höhe ihrer Entwickelung erreicht. Angesprochen und angeregt fühlt sie sich durch Einwirkungen von Außen, die Vorstellungen, Lustgefühle und Begierden stehen in lebendigem Verkehr, aber sie wird durch diese niederen Thätigkeiten und Erregungen nicht mehr bestimmt. Erhoben über den Mechanismus des Geschäfts, über die Macht der Gewohnheit und der Sitte, bestimmt sie sich selbst

nach freien Entſchließungen, benutzt die erlangten Gewohnheiten und Fertigkeiten zur Leichtigkeit der Bewegung, bildet ſie aber auch um, wie es den Zwecken, die ſie ſich ſetzt, gemäß iſt. Während die Seele auf den unteren Stufen abhängig war, iſt ſie jetzt ſelbſtſtändig und frei; von Innen heraus wirkt ſie mit Freiheit. Sie hat die Feſſeln des Aberglaubens, der blinden Nachbeterei, der Vorurtheile und der Tradition zerbrochen, ſich über die Zeit des blind-todten Fürwahrhaltens erhoben, hat ſich ſelbſtſtändige Ueberzeugungen, Lebensgrundſätze und leitende Maximen gebildet, und iſt ihres eigenen Lebens Herr und Meiſter. In Betreff der Erkenntniß iſt es die Periode der freien Unterſuchung und Forſchung, einzig geleitet von dem lebendigen Triebe zur Wahrheit um der Wahrheit willen, in Betreff des Handelns die Periode der Fortbildung und Umgeſtaltung des Lebens nach den Ideen der Entwickelung und Vervollkommnung des Lebens im Einzelnen und im Ganzen, im Kleinen wie im Großen. —

Auf der unterſten Stufe ſtehen im Ganzen der Völker die wild herumſchwärmenden Horden, auf der mittleren nicht nur aſiatiſche, ſondern auch europäiſche Völkerſchaften, wenn man den Hauptdurchſchnitt als Maaßſtab betrachtet; auf die dritte ſich zu erheben, haben einige Völker angefangen, andere ſind ſchon weiter darin fortgeſchritten. Doch iſt für alle darin noch viel zu thun. Auf der Grundlage der bisherigen Errungenſchaft ſtreben ſie nach vollkommneren Zuſtänden durch Fortbildung und Reformen aller Art. Die Vergangenheit genügt nie der Gegenwart. Darum lebt ein Volk, das zur freien Selbſtbeſtimmung gereift iſt, in beſtändiger Entwickelung; der Fortſchritt iſt ſein Schiboleth und der allgemeine Ruf aller ſtrebenden Geiſter.

Begreiflicher Weiſe giebt es auch in dem gebildeteſten, feinſten Volke der neueren Zeit eine Menge von Menſchen, die ihrem Geſammt-Habitus nach auf der unterſten, und noch weit mehr ſolcher, die auf der mittleren Stufe verweilen, auf derſelben verſteinert ſind und in ihren Gewöhnungen, Anſichten und Lebensrichtungen feſt ſitzen wie eine Auſter auf einer Meeresklippe, die zwar von den Wellen des Meeres beſpült wird, aber ohne von der Stelle zu kommen. Nicht Alle, welche eines Anfangs der Bildung theilhaftig geworden, ſchreiten daher durch alle drei Stufen hindurch; vielmehr gelingt ſolches, im Verhältniß zum Ganzen der Menſchheit, nur Wenigen, Glücklichen, die wenigſtens bis zur Freiheit in der Idee vorgedrungen ſind. Aber es iſt dieß nicht ein Ziel, das einmal im Leben durch irgend einen Schritt, eine Handlung, eine Idee errungen wird, es iſt das Ideal des Einzelnen und der Menſchheit, dem ſich durch die Kraft der Selbſtthätigkeit zu nähern unſere große und bleibende Aufgabe iſt.

Zu Mißverſtändniſſen und Mißdeutungen wird die Aufſtellung der drei Bildungsſtufen der Menſchheit nach allem Bisherigen nicht wohl verleiten können. Nicht erklären oder conſtruiren wollen und können wir

aus ihnen die Entwickelungsgeschichte des Einzelnen und ganzer Völker oder gar die Geschichte der Menschheit; denn was der Einzelne und ganze Massen werden, hängt von tausend Einzelheiten, sogenannten Zufällen, ab, welche bestimmen zu können keines Menschen Scharfsinn gegeben ist, und welche daher (a priori) bestimmen zu wollen für Ueberhebung über die jedem Sterblichen gesetzte Schranke erklärt werden muß. Wir wollen nach dem erkannten allgemeinen Gesetze der Entwickelung durch die drei Bildungsstufen hindurch nur die Bildung des Einzelnen und der Völker beurtheilen und anordnen. (Das Gesetz ist, wie die Gelehrten sich ausdrücken, ein regulatives Princip, nicht ein constitutives.)

Eben so leicht ist es einzusehen, daß die Lebensalter des einzelnen Menschen nicht überall den drei Bildungsstufen entsprechen, wie nicht jeder Greis dieselben alle durchlaufen hat. Auch wird Keiner die Sache so fassen, als wenn in dem wirklichen Seelenleben so strenge Abstufungen und Abgränzungen vorkämen, als die drei Bildungsstufen in der Idee von einander getrennt aufgefaßt werden. In der Natur giebt es nur allmählige Uebergänge, keine absoluten Gränzen. Oft wird daher nicht bloß unter den Individuen eines Volkes zu einander, sondern auch in der Bildung des Einzelnen eine Mischung der drei Stufen vorkommen.

Wie ein Volk in einer Hinsicht auf der höchsten, in einer andern Hinsicht auf der mittleren Stufe stehen kann, wie z. B. sich die theoretisch-entwickelte Idee der Freiheit mit dem starren Festhalten an veralteten Lebensformen in praktischer Hinsicht, wenigstens eine Zeit lang, verknüpfen kann, wie umgekehrt: so können in der Seele des Einzelnen einige Thätigkeiten einer höheren, andere einer niederen Stufe angehören. In Völkern wie in Individuen entdeckt man in dieser Beziehung oft merkwürdige Widersprüche. In manchem Volke: hohe politische, freie Ausbildung und daneben ein (fast unerklärbares) starres Festhalten religiöser Dogmen, die vor keiner freien Untersuchung bestehen; anderswo: freieste religiöse Forschung und daneben politische Knechtschaft; so auch in einzelnen Köpfen: freie Denkweise in einer, abergläubische Meinungen in anderer Beziehung; freie Autonomie dort, blinder Auctoritätsglaube hier. Freilich können solche Widersprüche in demselben Volke nicht auf immer neben einander bestehen. Ein Volk, das angefangen hat, in einem Stücke frei zu sein, erringt sich, ohne Störung der organischen Entwickelung, allmählig in jeder Beziehung die Freiheit. Aber leider giebt es im Leben der Völker wie im Leben des Einzelnen Stillstände und Rückschritte, sie können von einer höheren Stufe auf eine tiefere zurücksinken, wenn mächtige äußere Hindernisse, die sich dem Auge des oberflächlichen Beobachters oft entziehen, der freien Entwickelung hindernd in den Weg treten. Die Bildungsstufen stellen nur den Verlauf der gesetzmäßigen Entwickelung auf, wenn störende Einflüsse nicht von Außen entgegen wirken. Sie sind aus der Natur der Seele abgeleitet. Die Abhängigkeit des Einzelnen von der Eigenthümlichkeit der Lebensalter besteht

daneben. Im naturgemäßen, ungestörten Verlaufe fallen zwar die einzelnen Stufen des Entwickelungsgesetzes mit einzelnen Lebensaltern im Allgemeinen zusammen; aber nicht nothwendig ist die Verknüpfung oder der Parallelismus des Einen mit dem Andern. Jeder Mensch geht bei der Abhängigkeit der Seele von dem Organismus des Körpers durch die Phasen der Kindheit, der Jugend, der männlichen Reife und der Schwäche des Alters hindurch; aber nicht Jeder schreitet während des Ablaufs derselben durch die drei Stufen der Entwickelung. Daraus entsteht für Jeden, der die Idee der Selbsterziehung begriffen hat, die Aufgabe, daß er in jedem Lebensalter der Fortbildung des eigenen Lebens und des der Gemeinschaft seine Kräfte widme, auf daß er gehöre zu denen, durch die „die Menschheit sich fortpflanzt".

Der Mensch muß sein Leben lang danach trachten, sich selbst in die Gewalt zu bekommen, sich selbst zu beherrschen. Aber das Vermögen der freien Selbstbeherrschung, welches auch die Freiheit *des Willens* und *Denkens* heißt, wird nicht die Meinung veranlassen, als wollten wir dem Menschen eine absolute, unbedingte Freiheit des Denkens und Wollens beilegen. Der Mensch kann nicht denken, nicht für wahr halten, was er will (*weßhalb es mehr als abgeschmackt ist, einem Menschen seiner redlich erworbenen Ueberzeugung wegen Vorwürfe zu machen*), er kann nicht ganz neue Vorstellungen erzeugen; auch der freieste, genialste Denker ist an die Gesetze der Associationen der Vorstellungen gebunden; nicht durch Sprünge können wir willkürlich von einem Gedanken zum andern übergehen. Eben so besteht die Freiheit des Willens nicht in der Fähigkeit, ohne allen Grund, ohne Absicht und Zweck zu handeln, sich ohne alle Bestimmungsgründe zu entschließen; sondern darin, daß sie nicht an die Naturnothwendigkeit gebunden ist, den sinnlichen Antrieben Folge zu leisten, d. h. ihnen begegnen und sie beseitigen kann. Vermöge der Freiheit bestimmt der Mensch sich selbst, aber nie ohne Antrieb, nie schlechthin, sondern aus bestimmten Beweggründen. Es ist die Freiheit der Wahl unter den Antrieben. Darum ist es widersinnig, zu behaupten, der Mensch könne etwas wollen, bloß um es zu wollen, aus reiner Willkür. Er will immer *Etwas*, und dieses Etwas ist der eigentliche Grund seines Wollens. Ohne Zwecke, sollten sie der Seele auch nur ganz dunkel vorschweben, handelt die Seele nie. Jede praktische Thätigkeit der Seele besteht aus zwei Elementen oder Factoren: dem *Antriebe* oder Impulse, welcher den Zweck des Handelns darbietet, und dem *Entschlusse*, durch welchen sich die Seele für oder gegen den Antrieb entscheidet, wodurch das Wollen erst entsteht. Die Antriebe sind noch nicht das Wollen, sondern die Anregung dazu; sie sind vor dem Handeln schon gegeben. Es ist mit ihnen gerade so wie mit unmittelbaren Erkenntnissen. Diese bilden den Stoff des Denkens; der Verstand tritt nur zu ihnen hinzu. So der Wille zu den Antrieben.

Diese Vorbemerkungen leiten den rechten Begriff der menschlichen Freiheit ein. Nur zu häufig wird sie mit der Willkür verwechselt. So sprechen Kinder, wenn sie keine Schule haben, also ihre gewöhnlichen Pflichten nicht zu erfüllen brauchen: wir haben frei, d. h. wir können nun nach Belieben und Willkür die Stunden ausfüllen. So verhält es sich nicht mit der wahren Freiheit. Diese kennt um so weniger Belieben und Willkür, je mehr sich der Mensch vervollkommnet. Bei einem ganz vollkommenen Menschen würde sie mit der Nothwendigkeit zusammenfallen. Ein Solcher kann gar nicht anders, als er soll, und er soll nichts Anderes, als er will. Mit jedem Schritte zur Vollkommenheit verengert sich die Sphäre der Willkür. — Diese Sätze wollen wir noch durch einige Beispiele erläutern.

Der Arithmetiker kann sich die Aufgabe, die er lösen will, nach Belieben wählen; aber nach Belieben kann er sie nicht auflösen; es muß geschehen nach der Natur der Aufgabe. Ein Jüngling kann sich frei (wenn von Neigung, Umständen ꝛc. abgesehen wird!) zu einem Berufe oder Stande bestimmen. Hat er dieses aber gethan, so hangen die weiteren Schritte keineswegs mehr von seiner Willkür ab, wenn er anders seinen Zweck erreichen will. Je unwissender und roher ein Mensch ist, desto größer ist das Gebiet der ihm möglichen Vorstellungen und Handlungen. Er stellt sich Dinge vor, die sich kein Vernünftiger vorstellen kann, und er thut Tausenderlei, was einer sittlichen Natur ganz unmöglich ist. Diese hat die sogenannte Freiheit, die Willkür, zu betrügen und zu stehlen, daran gegeben. „Die Wahrheit wird euch frei machen", heißt also: frei machen von unwahren Vorstellungen und schlechten Gesinnungen aller Art, aber zugleich: Denken und Wollen beschränken auf das Gebiet der Wahrheit und Sittlichkeit. Gesetze und Sitten, selbst gute und edle, sieht mancher Mensch als eine lästige Beschränkung seiner Freiheit an *); aber nur ein solcher, welcher sein Denken und Wollen mit dem Sollen noch nicht in Uebereinstimmung gebracht hat. Wem dieß gelungen, der sieht in göttlichen und menschlichen vernünftigen Gesetzen nicht eine Beschränkung seiner Freiheit, keinen Zwang, sondern den äußeren Ausdruck seines eigenen inneren Wesens. Gegen Gott, Vernunft, Gewissen, die Ideen des Rechten und Guten handeln, ist also nicht ein Zeichen der Freiheit, sondern der höchsten Unfreiheit, d. h. der Knechtschaft unter schlechten Begierden und Leidenschaften. Der Begriff der wahren Freiheit kann daher von dem des Gewissens gar nicht getrennt werden. In strengster Wahrheit konnte und mußte daher Luther sprechen: „Ich kann nicht anders."

*) Scherzweise sagte daher der berühmte Berliner Arzt Heim, wenn er in der Nacht zu Kranken gerufen wurde und seine Angehörigen ihn aus Sorgfalt für seine Gesundheit, besonders im hohen Alter, abhalten wollten, dem Rufe zu folgen: „Ja ja, wenn nur das verfluchte Gewissen nicht wäre."

Endlich noch eine pädagogische Bemerkung.

Man kann sagen, daß es unter den Erziehern und Lehrern fast Sitte geworden ist, die Wichtigkeit und Bedeutsamkeit eines Erziehungs- oder Lehrmittels dadurch zu beweisen, daß sie den Einfluß desselben auf die drei Grundvermögen: das Erkenntniß-, Gefühls- und Begehrungsvermögen oder auch deren Verzweigung, darzuthun sich bestreben. Da lesen wir denn häufig ein Langes und Breites von der allseitigen Wirksamkeit eines in Vorschlag gebrachten Materials. Aber das ist nicht selten eitle Mühe und beweiset nichts. Es ist einleuchtend, daß wegen der Einheit der menschlichen Seele die Erregung irgend eines Vermögens sich durch die ganze Seele fortpflanzt. Wir machen uns daher anheischig, die allseitige, unmittelbare und mittelbare, Einwirkung jedes Lehrmittels auf alle Functionen der Seele nachzuweisen, wie wir uns denn auch erinnern, Solches zum Lobe der von den Knaben zu erlernenden Papparbeiten in der lobpreisenden Ankündigung eines reisenden Aventuriers gelesen zu haben. Was demnach für jedes Lehrmittel gesagt werden kann, beweiset daher nichts für die Vortrefflichkeit eines einzelnen. Aber man kann sich dieser Anpreisung auch leicht überheben. Wirkt ein Lehrstoff ꝛc. naturgemäß auf irgend ein Vermögen, so ist damit die Brauchbarkeit desselben nachgewiesen. Es dient dann der ganzen Geistesbildung. Nur der Unterschied ist von Bedeutung, ob ein Lernmaterial unmittelbar die Vermögen der niederen oder der höheren Lebenseinheit anregt. Aber freilich entscheidet auch das nicht allein über das Rangverhältniß. Vieles kommt noch auf das Lebensalter der Schüler und auf andere Umstände an. Wichtiger aber als dieses Alles ist die Methode.

Nach Aufstellung dieser Vordersätze gehen wir zu den allgemeinen didaktischen Regeln über. Dieselben finden ihre Begründung und Ableitung in den aufgestellten psychologischen Gesetzen. Um sie zu ordnen, müssen wir auf die verschiedenen Momente oder Gegenstände, welche die Unterrichtsthätigkeit bestimmen, Rücksicht nehmen. Diese sind: 1) der zu unterrichtende Mensch, der Schüler — das Subject; 2) der Gegenstand des Unterrichts, der Lehr- und Lerngegenstand — das Object; 3) die äußeren Verhältnisse, in welchen sich der Schüler befindet, nach Zeit, Ort u. s. w.; 4) der unterrichtende Lehrer.

Nach dieser Verschiedenheit wollen wir die einzelnen Regeln vortragen. Es versteht sich von selbst, daß damit nicht eine absolute Scheidung derselben gegeben ist; vielmehr greift eine und dieselbe Regel aus dem einen Gebiete in das andere. Die Vertheilung der Regeln nach der aufgestellten Klassification geschieht daher nur nach dem vorherrschenden Momente. Wir bemerken zum voraus, daß die Bildung des Menschen überall als der Zweck des Unterrichts vorliegt. Alle übrigen mitwirkenden Momente: Lehrstoff, Lehrmethode, Lehrer ꝛc., erscheinen daher in Be-

zug auf diesen Endzweck als Mittel, müssen sich also auch nach den Bedürfnissen des zu unterrichtenden Schülers bequemen. Die Leser kennen den Kant'schen Grundsatz der Humanität: Kein Mensch darf als bloßes Mittel behandelt werden; dieses ist vollkommen richtig, Jeder ist Selbstzweck; die Urrechte keines Menschen, die Rechte: Mensch zu sein, als Mensch zu leben — Vermögen (Güter) zu erwerben und sie zu benutzen — seine Kräfte frei zu gebrauchen und in der Entwickelung und Anwendung nicht gehindert zu werden (das Recht auf Freiheit) — dürfen gekränkt werden; aber der Mensch kann sich aus freien Stücken zum Mittel und Werkzeuge machen, der Lehrer thut es, indem er seine Kräfte als Mittel zur Erziehung des Schülers anwendet. Eben so sind die Lehrstoffe nicht Zweck, nur Mittel. Der Schüler ist nicht um jener willen da; sie dienen ihm. Die objective Rücksicht ist also in der Erziehung und im Unterricht nicht die höchste, sondern die subjective. Alles Lernen geschieht um der Bildung der Subjecte willen.

I. Regeln für den Unterricht in Betreff des Schülers, des Subjects. *)

1) Unterrichte naturgemäß! **)

D. h.: der Unterricht muß sich an die menschliche Natur und deren Entwickelungsgesetze anschließen. Dieses ist das oberste, höchste Gesetz für

*) Gemäß dem oben aufgestellten obersten Erziehungsprincip: „Erziehung zur Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Guten, Schönen", würde hier das oberste Unterrichtsprincip heißen: Errege den Zögling zur selbstthätigen Erforschung des Wahren, oder: Errege die Erkenntnißanlagen des Zöglings, daß sie sich in der Aneignung und Aufsuchung des Wahren entwickeln! Aber ich habe es vorgezogen, den Inhalt dieses Princips gleich zu entwickeln.

Zur Vergleichung wollen wir Zerrenner's obersten Grundsatz der Didaktik anführen: „Führe den Lehrling von dem Standpunkte seiner Kraft, seiner Bildung, seines Wissens und Könnens in einer weisen Stufenfolge und auf eine seine Gesammtkraft bildende zweckmäßige Weise dahin, daß er gründlich und vollkommen den Grad der Kraft, der Bildung, der Kenntniß und Geschicklichkeit erlange, den er seiner Bestimmung gemäß erreichen soll!" Das behalte Einer!

**) Herr Richter, Dr. der Theologie, identificirt das pädagogische Princip der Naturgemäßheit mit dem Naturalismus im theologischen Sinne, d. h. (nach Prof. Sack, s. dessen Polemik, S. 73 ff.) mit religiösem Indifferentismus, Unglauben, Heidenthum, Materialismus u. s. w. (Vergl. des Herrn Richter oben citirte „Zeugnisse" S. 8 und allenthalben!) Ob die pädagogische Literatur ein diesem ähnliches Beispiel von Ignoranz und, da ihr Inhaber sich zum Richter in paedagogicis aufwirft, Arroganz aufzählt, weiß ich nicht. — Einen solchen Mann widerlegt man nicht; er versuche die Erziehung seiner Zöglinge mit dem Princip der

allen Unterricht. Kann man eine bestimmte Art des Unterrichts, eine Methode ꝛc., als naturgemäß nachweisen, so ist damit der Beweis ihrer Richtigkeit geliefert. Was dagegen als der Natur des Kindes zuwiderlaufend, als naturwidrig vorgezeigt werden kann, ist unbedingt verwerflich. Für den Arzt wie für den Erzieher giebt es daher nichts Wichtigeres, als die Natur des Menschen im Allgemeinen und Besonderen kennen zu lernen, um den Beschaffenheiten, Eigenschaften, Bestrebungen derselben treu zu dienen. Man kann sich dem, was sie will, widersetzen, ihre Strebungen auch in manchen Fällen zum Theil oder ganz hemmen; aber nur in ihrem Dienste werden glückliche Resultate erzielt. Nicht gegen, nur mit der Natur, mit den in ihr liegenden Kräften, kann ein Arzt eine Krankheit heilen, d. h. er kann Hindernisse beseitigen, den gesunden, erhaltenden und wiederherstellenden Kräften freie Bahn machen und sie unterstützen; aber ohne diese vermag er nichts. Die Natur heilt die Krankheiten mit Unterstützung des ihr dienenden, ihren Winken folgenden, und nicht selten unter Bekämpfung des ihr widerstrebenden, sie nicht verstehenden Arztes, trotz des Arztes und seiner verkehrten Mittel. Alle Kunst vermag nur etwas unter Mitwirkung der Natur, nichts gegen dieselbe. Was sie ohne Natur hervorzubringen scheint, ist doch nur, recht besehen, ihr Werk. Alle in Erstaunen setzenden Werke der mechanischen Künste erzielen ihre glänzenden Resultate dadurch, daß sie die Kräfte der Natur zu benutzen verstehen. Der Mensch ist nicht groß im Kampfe mit der Natur, sie spottet seiner Launen, seiner Werke; er ist nur groß mit ihr. Die in ihr liegenden Kräfte und Gesetze sind unabänderlich. Sie kann, was sie will, und sie will nichts, als was sie kann. Die Natur ist Macht.*)

Auch im Menschen ist die Natur eine Macht. Was sie in ihm angelegt hat, wohin ihre Strebungen gehen: man kann es mißverstehen, bekämpfen; aber was im einzelnen Menschen wird, wird durch Benutzung

---

Naturwidrigkeit! Daß eine solche Theologie mit gesunder (natürlicher oder vernünftiger) Pädagogik einen diametralen Gegensatz bildet, ist handgreiflich. Herr Richter prätendirt aber, ein vorzüglicher Theologe und eben darum auch ein vorzüglicher Pädagoge zu sein. Gerade das Umgekehrte ist die Wahrheit. Je stärker ein Solcher in der Theologie, desto schwächer ist er in der Pädagogik. Er merkt nicht einmal, daß der (wahre) Naturalismus der ächte, höchste Spiritualismus ist. Darum beruht die Forderung, eine Pädagogik zu schreiben, welche mit dieser Theologie nicht in Conflict geriethe, auf der Unkenntniß beider. Es ist eine reine Unmöglichkeit.

*) 1. „Alle Erziehung, die etwas Anderes ist als Vervollkommnung der Natur auf dem Wege der Natur, ist vom Uebel."
(Dir. Weber in Mager's Revüe 1843, Juliheft, S. 13.)

2. „Sie ahnen nicht, daß Alles in uns klein ist, was nicht die Natur in uns thut, daß das Erhabene der Moralität selbst, so lange sie in uns nicht zur Nothwendigkeit geworden, unter menschlichen Händen sich verkleinert." (Fichte.)

der in ihm ruhenden Kräfte, durch sie oft trotz der verkehrten Behandlung durch naturwidrigen Unterricht und verkehrte Erziehung. Den Einzelnen kann eine verkehrte Behandlung tödten; aber die Menschheit kann man nicht tödten. In jedem Neugeborenen ersteht die mißhandelte wie ein Phönix aus der Asche, und beginnt den Kampf mit widrigen Einflüssen und Verhältnissen. Gegen Alles, was ihr zuwider ist, führt sie, keinen Augenblick ruhend, den heftigsten Kampf. Sie allein ist auf Erden eine unüberwindliche Macht; sie geht zuletzt aus jedem Kampfe als Siegerin hervor. Bekämpfet die aufstrebende Intelligenz mit den höllischen Mächten: Vorurtheil, Aberglauben, Wahn, Betrug, Dummheit! — endlich bricht die Intelligenz dennoch hervor. Beenget naturwidrig die Strebungen der Willenskraft durch despotische Gesetze, Götzendienst, Sclaverei! — über Nacht sind ihr die Schwingen gewachsen, plötzlich bricht sie hervor und zeigt sich, wie ein wüthender Vulkan, in ihrer furchtbaren Gewalt. Wehe Dem, der, mit Gewalt begabt, die des Mißbrauchs fähig ist, die Natur in den Völkern, der Menschheit ꝛc. mißversteht! Sie läßt ihrer nicht spotten, die Zeit der Rache bleibt nicht aus. Nichts läßt sie ungerochen. Die naturwidrige, böse That kann fortzeugend Böses nur gebähren. Darum horche und lausche man auf ihre Stimme, darum folge man treu der Spur, die sie zeigt! Nur im Bunde mit ihr wird man glücklich und macht man glücklich. Gott ist in der Natur, in der äußeren wie in der inneren, in der Sternenwelt wie in der Natur des Menschen. Ohne Vertrauen zur Menschennatur ist keine naturgemäße, keine glückliche Erziehung möglich. In der Kunst suche man darum auch die Natur und kehre, wo es sein muß, zur Natur zurück! Wo man in einem Menschen naturwidrige Erscheinungen, äußere oder innere Verkrüppelung, wahrnimmt, es muß auf naturwidrige Einflüsse geschlossen werden. *) Die Natur ist redlich. Sie schafft nicht das Leben-vergiftende Mißtrauen in dem Kinde; dieses ist nur die Wirkung verrenkender Einflüsse. — Die nachfolgenden Regeln finden größtentheils in dem Princip der Naturgemäßheit ihre Begründung. Sie sind demselben also untergeordnet, oder Ausflüsse aus ihm. Man hat gesagt, man könne mit dem Princip der Naturgemäßheit nichts ausrichten, es sei rein formaler Natur. Dieses ist ganz richtig, es ist ein Regulativ, eine Norm; aber als solche steht es mit Recht an der Spitze, es hat normatives Ansehen (Autorität).

*) Wie manche edle Menschennatur mag durch verderbliche Einflüsse gebrochen worden sein! Wäre ja selbst Schiller beinahe ein Opfer der Schulzucht geworden! Er konnte in der Karlsschule den Zopf nicht drehen lernen, er war in dem Unterricht nicht aufmerksam, trieb muthwillige Streiche, machte, statt die aufgegebenen Pensa auswendig zu lernen, Gedichte u. s. w. Seine Natur überwand glücklicher Weise alle Schwierigkeiten. Er war das, was Göthe eine Natur nannte. „Er ist eine Natur", galt in dessen Mund als der höchste Lobspruch, die unbedingteste Anerkennung.

2. **Richte dich bei dem Unterricht nach den natürlichen Entwickelungsstufen des heranwachsenden Menschen (nach der allgemeinen Individualität der Menschheit)!**

Die gewöhnlichen Annahmen von drei Stufen in der Entwickelung des Menschen bis zum vierzehnten oder sechzehnten Jahre: 1) Stufe der vorherrschenden Sinnlichkeit oder der Anschauung; 2) Stufe des Gedächtnisses; 3) Stufe des Verstandes, worauf Einige noch als vierte die Stufe der Vernunft folgen lassen, hat ohne Zweifel einige Wahrheit; diese ist aber nicht so durchgreifend, daß man sie als normgebend für den Unterricht zu Grunde legen dürfte. Denn das Leben des Kindes verläuft nicht nach irgend wie scharf zu begränzenden Epochen. Wenn auch zu irgend einer Zeit im Kindesleben, z. B. in der Periode der Zahnbildung und um das vollendete zehnte Jahr herum, in der Regel alle Kinder eine gemeinschaftliche Grundbeschaffenheit haben, so fehlt doch sehr viel, daß eine Richtung, eine Anlage oder Kraft so hervorträte daß alle andern dagegen verschwänden oder ganz und gar in den Hintergrund träten. Eben darum figurirt auch jene erste Annahme gewöhnlich nur als Schematismus auf den Titeln sehr methodisch aussehender Lehrgänge, die nachher selbst nur noch sehr wenig darauf Rücksicht nehmen. Daß man aber mit anderen, loseren und unbestimmteren Bestimmungen, z. B. mit den Hegel'schen Kategorien (Anschauung, Vorstellung, Begriff) oder mit den Kant'schen (Begriff, Urtheil, Schluß), noch viel weniger ausrichten könne, bedarf keines Beweises. Und doch muß, wenn der an die Spitze gestellte Grundsatz nicht ein leeres Wort bleiben soll, irgend etwas Haltbares über die Entwickelungsstufen oder Entwickelungsperioden, was ein besserer Ausdruck ist, weil er die falsche Vorstellung des Plötzlichen und Auffallenden ausschließt, gesagt werden. Nur das Nachdenken über die Erfahrung kann darüber entscheiden. Nach meinem (der Prüfung der Leser zu empfehlenden) Bedünken kann man darüber sagen, was folgt. Es ist wenig; aber dieses Wenige dürfte genügen.

Es giebt, nachdem das Kind die ersten Lebensjahre zurückgelegt hat, keine Zeit, in welcher irgend eine der Hauptverschiedenheiten der intellectuellen Anlagen, mit denen wir es hier nur zu thun haben, nicht hervorträte. Wenn wir dieselben in ihrer zeitlichen Entwickelung als Anschauung, Gedächtniß, Verstand und Vernunft bezeichnen, so sagen wir also, daß das Kind sich zu allen Zeiten als ein mit diesen verschiedenen Erkenntnißweisen begabtes Wesen offenbare. Es ist also nicht zu einer Zeit ausschließlich ein anschauender, zu einer andern ein verständiger Mensch u. s. w.; sondern es treten überall alle Functionen zu Tage, nur in veränderter Form und Weise. Auch das sechsjährige Kind hat Vernunft; nur beschäftigt es sich mit andern Dingen, als der achtzehnjährige Jüngling. Man muß jedoch die verschiedenen Formen in der Entwickelung des Geisteslebens allgemeiner fassen.

Die allgemeinsten sind: die Empfänglichkeit und die Selbstthätigkeit, doch so, daß beide überall auftreten, jene nur im frühen Alter vorherrscht und bei gesunder Entwickelung immer mehr und mehr in diese übergeht. *) Dieses gilt vom geistigen Leben. Nehmen wir aber den ganzen Menschen nach seinen zwei Seiten: Seele und Leib, so müssen wir sagen: die Selbstthätigkeit äußert sich in den ersten zwölf bis vierzehn Jahren vorzugsweise körperlich, so daß also beide Formen des Geisteslebens auch immer beisammen sind, nur daß die Empfänglichkeit offenbar mit den Jahren abnimmt. Hiernach erscheint uns die Sache so:

1) Die Selbstthätigkeit des Menschen äußert sich in dem ersten Stadium des Lebens (etwa bis zum vierzehnten Jahre) als körperliche Thätigkeit. Das Kind will frei spielen, der Knabe sich tummeln, und — sie sollen es. Die Erziehungskunst benutzt diese edlen Triebe zur allseitigen Entwickelung des Leibes durch die Gymnastik oder Turnkunst, die im vierzehnten Jahre nicht endigt, aber es dann so weit gebracht haben muß, daß die bis dahin entwickelte geistige Selbstthätigkeit über den Leib als ausgebildetes und weiter auszubildendes Werkzeug verfügen könne.

2) Die (geistige) Empfänglichkeit äußert sich zuerst als Sinnenthätigkeit (so wenig ist gesunde Empfänglichkeit — Passivität!), als Lust zu Anschauungen, als Neugierde, etwa bis zum neunten Jahre. Man übe die Sinne durch genaueste Betrachtung, erhalte die angeborne Reizempfänglichkeit und Lebendigkeit und sorge für kräftige Aneignungen! Daß mit dem neunten Jahre die Anleitung zu anschaulichem Erkennen nicht aufhört, sondern, namentlich was die Anfänge und

*) „Der Mensch ist durch seine Natur zur sittlichen Selbstständigkeit bestimmt; ohne diese giebt es keine sittliche Natur des Menschen. Aber der Mensch ist zugleich das hülfloseste Geschöpf der Erde, das der Nothwendigkeit der Erziehung anheim gegeben ist. Durch seine Hülflosigkeit ist der Mensch an die Erziehung und den Unterricht gewiesen, und seine Natur treibt ihn sowohl zum Gefühl der Abhängigkeit als der Selbstständigkeit. Der angehende Mensch kann sich selbst nicht leiten; darum ist er an die andern Menschen gewiesen, welche ihn absichtlich oder ohne Absicht leiten und unterrichten. Diese Leiter sind die Autorität für den nicht selbstständigen Menschen; sie denken und thun ihm vor, er ahmt sie nach im Denken und Handeln, selbst im Fühlen. Es kann darum die menschliche Selbstständigkeit, seine sittliche Bildung nur durch Autorität, durch Abhängigkeit begründet werden. Die Abhängigkeit ist aber das Frühere, die Selbstständigkeit das Nachfolgende. Die Führung und Leitung zur sittlich-religiösen Bildung, die durch Autorität bedingt wird, muß darum in der frühesten Jugend, „die so empfänglich ist und nie vergißt", geschehen, und muß, wenn sie ihre Kunst versteht, den Menschen so bald wie möglich in seinem Denken und Handeln selbstständig machen. Darum ist die sittlich-religiöse Bildung nicht durch einen sehr großen Aufwand von Zeit in vielen einzelnen Lehrstunden bedingt."

Prof. Braubach, in Mager's Revüe, 1843, 6. Heft, S. 501.

das Fundament in jedem neuen Lehrzweige betrifft, fortgeht, versteht sich nach unserm Grundsatze: „Alles wahre Wissen geht aus anschaulichem Erkennen hervor", von selbst.

In derselben Periode ist die (geistige) Selbstthätigkeit freies Spiel der Einbildungskraft. Daher die Lust an Erzählungen, Mährchen, Robinson's-Geschichten und — die Gespensterfurcht (bei allen Kindern von lebendigen Einbildungen, über deren Mangel sich kein Erzieher zu freuen hat!).

Die körperlich-geistige Selbstthätigkeit werde in dieser Zeit zur Aneignung technischer Fertigkeiten benutzt!

3) Die vorige Periode, besonders wenn sie zweckmäßig durch energische Thätigkeit des jungen Lebens in der freien Natur und in der Schule benutzt worden, verläuft allmählig in die Fähigkeit der kräftigen Aneignung und des gedächtnißmäßigen Behaltens, in die Fähigkeit und Lust zum eigentlichen Lernen, etwa bis zum vierzehnten Jahre. Empfänglichkeit und Selbstthätigkeit wirken hier zusammen. Der Geist empfängt den angeschauten Stoff und eignet sich ihn mit Kräftigkeit an. Es ist die Periode der Befruchtung des Gedächtnisses mit lebenslänglich behaltenswerthem Stoffe, die Zeit des Erlernens der Fundamente der Sprachen.

4) In derselben Periode pflegt das Vermögen des Verstehens, Begreifens, Denkens, die Fähigkeit, aus Besonderem allgemeine Wahrheiten zu entwickeln, zu erwachen und hervorzutreten, besonders in gut begabten Köpfen. Die individuellen Anlagen, Neigungen, Beschaffenheiten treten mehr und mehr hervor, und es gehört kein großer Scharfsinn mehr dazu, hervorstechende Richtungen zu erkennen und die künftige Naturbestimmung des Knaben zu ahnen oder auch schon deutlich zu erkennen.

Damit ist natürlich nicht gesagt, daß das sechsjährige Kind keine Art von Verstand habe und daß nichts für dessen Verstand geschehen solle. Keineswegs, auch jetzt schon soll die methodische Entwickelung des bewußten Auffassens und des Findens naheliegender Dinge beginnen. Nichts ist z. B. schöner, als wenn ein so kleines Kind die Elemente der Sprache erkennt und die ersten Zahloperationen (wahrhaft elementarische Uebungen!) mit Bewußtsein vollzieht. Aber zu eigentlichen Abstractionen, selbst in beschränktem Maaße, kommt erst nach dem zehnten oder eilften Jahre die Zeit, die Zeit der Anfänge. Aus gegebenen Stoffen lernt der Schüler Gesetzmäßiges und Regelrechtes finden, und Gesetze und Regeln auf gegebene Stoffe anwenden. Vorherrschend aber bleibt während der ganzen Periode die Thätigkeit des eigentlichen Lernens und Einübens bis zum fertigsten Können.

5) Nach dem vierzehnten Jahre tritt mehr und mehr die Periode des Verstandes ein und verläuft in die Anfänge des Vernunftgebrauchs, die in der Bildung der Ideale hervortreten. Die Kräftigkeit der Anschauungen ist nur zu erhalten, der Verstand planmäßig zu entwickeln,

die selbstthätige Phantasie mit großen, ergreifenden Idealen zu beleben. Es kommen die Jahre der Entscheidung, d. h. der Gewinnung des angehenden Jünglings für alles Wahre, Große und Heilige. Was jetzt nicht angebahnt wird, wird sich schwerlich jemals im Leben entwickeln. Mit Recht erzittert dann das Vater- oder Lehrerherz, vor Freude oder Bangen. Der gesunde Säftetrieb setzt Knospen an, deren Früchte ein Menschenleben hindurch vorhalten, oder man gewahrt — Dürftigkeit der Natur.

Das Lernen geschieht nun mit klarem Bewußtsein, mit deutlichster Erkenntniß der Gesetze und Regeln; die Darstellungen bestehen in Schlußreihen, vorwärts und rückwärts, die Denkkraft wird entwickelt und feste Grundsätze werden eingeprägt und eingelebt. Die sittlichen Ueberzeugungen werden Gesinnungen *), die Gesinnungen bilden den Charakter und die Energie desselben. Denken und Wollen ist Eins. Das Denken ist das Sein. **) Wie man denkt, so ist man; wie man ist, so denkt man. Jenes (das Denken) ist die Ursache von diesem (dem Sein); das Sein wird der Erkennungsgrund von der Beschaffenheit des Denkens. (Voluntas et intellectus sunt unum et idem. Spinoza.) Ja, wie der Mensch denkt, ist und thut, so ist sein Gott. Und wie sein Gott ist, so ist der Mensch. Jeder hat seinen eigenen Gott. Kennt man diesen, so kennt man auch das Thun des Menschen u. s. w. — Als Resultat und als Probe für die Richtigkeit des Bildungsganges treten die Merkmale hervor: Geübte Sinne, starke und gewandte Leibeskräfte als Basis der Energie des Charakters; Lebendigkeit und Kräftigkeit des geistigen Anschauungsvermögens; starkes Gedächtniß, mit behaltenswerthem Inhalt und den Fundamenten alles wahren Wissens befruchtet; angeregte Denkkraft, Lust und Neigung zu selbstthätigem Forschen und freien Darstellungen in mündlicher und schriftlicher Rede; Ergriffensein von lebendigen Idealen und Hochbildern für ein thatkräftiges Leben im Dienste des

*) „Nur vom unveränderlich und ewig Wahren kann man überzeugt sein. Ueberzeugung vom Irrthum ist schlechterdings unmöglich.“ (Fichte.) Ueberzeugung ist folglich etwas Anderes als Meinung, Wahn, Selbstüberredung, Autoritätsglaube.

**) Das Denken und Wirken ist also, wo nicht äußere Hindernisse eintreten, auch Eins. Alles frei Lebendige offenbart sich und zwar fort und fort, und was sich nicht offenbart, ist nicht. Dies gilt in Natur und Geschichte. Die Kräfte und Eigenschaften jener können nicht erträumt oder a priori construirt, sondern wollen erschaut und aus Thatsachen erschlossen sein. Und verborgene Talente, welche oft von eitlen Eltern in ihren Kindern geglaubt werden, sind Illusionen. Desgleichen Gesinnungen, die sich nicht offenbaren. Laßt Euch nicht düpiren, zu Deutsch nasführen! „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen!“ Nur die Handlungsweise des Menschen, nicht seine Redereien, charakterisiren sein Inneres, und Gottes Wesen erhellet aus seinen Werken. Seine Begriffe sind die Dinge.

Wahren, Guten und Heiligen — Einheit des Denkens, Fühlens und Wollens und fertiges Können.

Das sind Beschreibungen und Fingerzeige. Was läßt sich in Erziehung und Unterricht mit ihnen machen? Viel und — nichts. Viel, wenn die Erkenntniß des Wesens der Menschennatur aus eigener, lebendiger Beobachtung hervorgegangen, nichts — wenn man sie als ein Aeußerliches, Fremdes, Gegebenes betrachtet oder annimmt. Der Erzieher und Lehrer wird geboren; ihn leitet der Takt. Vor dem Schüler stehend, sagt es ihm der Geist, wie er handeln, verfahren solle; ob es Zeit ist zum Abstrahiren, oder ob dasselbe den jugendlichen, dazu noch unreifen Geist verzerren und verschrauben werde. Schädlich ist das Verspäten, noch schädlicher das Verfrühen. *) Niemand aber wirkt verderblicher, als ein despotischer, die natürliche Entwickelung des Menschen nicht achtender, nicht respektirender Lehrer. Eben so verderblich wie er wirkt nur allein der ideenlose, verstandesstolze, kritisirsüchtige Lehrer, der es wagt oder als Virtuosität betrachtet, das Große, Meisterhafte, Erhabene in der Geschichte und Literatur vor seinen Schülern zu bekritteln und es von diesen, natürlich nach gegebenem, ihnen aufgenöthigtem Maaßstabe, kritisiren zu lassen, und dadurch das Ideale in ihnen und damit die Hochgedanken von menschlichen Wirkungen und Leistungen zu zerstören. Ein Solcher mordet die edle Menschennatur. Sein Wahnsinn kann so groß sein, daß er meint, in dieser Weise dem Heiligen, Gott und seinem Worte, zu dienen. **)

---

*) In Betreff der Anpassung des Lehrstoffes, sowohl was die Auswahl als die Art der Behandlung desselben betrifft, an die Entwickelungsstufe des Kindes ist von den Pädagogen noch viel zu leisten. Die Theorie darüber ist noch sehr mangelhaft, d. h. es fehlen noch die festen Grundsätze, welche auf sicheren Erfahrungen basiren. Und doch geht es zuverlässig der Seele mit ihrer Nahrung wie dem Körper mit der seinigen. Dieser verträgt manche Nahrung in frühen Jahren gar nicht, die ihm später vortrefflich bekommt. Andere verträgt er immer, wenn sie ihm nach Verschiedenheit seiner Verdauungskräfte anders und anders zubereitet wird. Das Schlimmste, was ihm begegnen kann, ist das Ueberfüttern; er siecht hin. Geht es nicht eben so manchem Kinde in der Schule? Manches erscheint in der Schule mit den regsten Lernkräften. Allmählig nehmen sie ab; die frische Selbstthätigkeit geht in Passivität über. Der Geist nimmt noch an, aber er verzehrt nicht mehr; zuletzt zehrt er ab. — In vieler Beziehung bleibt die Erscheinung eines pädagogischen Homöopathen zu wünschen, ein Mann, der uns lehrt, die geistigen Gaben in solcher Dosis zu reichen, daß sie möglichst energisch wirken, daß ein geringes Maaß die höchste Wirkung hervorruft. Es steht viel eher zu befürchten, daß die Schüler überfüttert werden, als daß sie aus Mangel an Nahrung schwach bleiben. Die pädagogische Diätetik und Kochkunst sind sehr wichtige Künste. „Noch viel Verdienst ist übrig."

**) Als Beispiel dieses Wahnsinns und als ungeheure Verirrung betrachte ich in der modernen, neuesten Zeit den von mehreren Seiten auf uns eindringenden

3) Beginne den Unterricht auf dem Standpunkte des Schülers, führe ihn von da aus stetig, ohne Unterbrechung, lückenlos und gründlich fort!

Der Standpunkt des Schülers ist der Ausgangspunkt. Dieser ist also vor dem Unterricht zu erforschen. — Da die Entwickelung des Geistes an das Gesetz der Stetigkeit gebunden ist, so hat der Unterricht dieses Gesetz zu befolgen. Solches verlangt der Grundsatz der Lückenlosigkeit. Derselbe ist häufig mißverstanden worden. Man suchte die Lückenlosigkeit (wie Pestalozzi irrthümlicher Weise und seinem eigenen subjectiven Princip zuwider, z. B. in seinem „Buche der Mütter" und J. Schmid in seiner „Formen- und Größenlehre") in dem Lehrgegenstande, in dem Objecte. Daher die vielen kleinen, kleinlichen Uebungen, welche, statt der freien Entwickelung, wieder einen geistfesselnden Mechanismus in die Schule einführten. Der Grundsatz der Lückenlosigkeit bezieht sich auf das Subject, das zu unterrichtende Individuum. Was für den einen Schüler lückenlos ist, ist für den andern lückenvoll. Der eine hat Zwerg-, der andere Riesenbeine; der eine macht Mücken-, der andere Elephantenschritte, wenn auch die Natur Keinem Sieben-Meilen-Stiefeln mitgiebt. Um den Grundsatz der Lückenlosigkeit auf einen bestimmten Ausdruck zu bringen, sagen wir: derjenige Unterricht ist lückenlos, welcher den Schüler befähigt, jede Stufe mit demjenigen Grade der Selbstthätigkeit zu betreten, welcher von seinem Alter und von der Natur des Gegenstandes verlangt werden muß, damit der Gesammtzweck des Unterrichts: Entwicklung der Selbstthätigkeit, erreicht werde. —

Also die subjective Berücksichtigung herrscht vor. Dieses ist ganz pestalozzisch. Man hat sie die subjective Methode genannt, obgleich hier das Wort Methode nicht an rechter Stelle steht. Man hat ihr die objective Methode entgegengestellt, d. h. in dem Objecte die oberste Norm des Unterrichts gesucht und gesagt: das Object ist die Methode. Diese Sätze mögen einstweilen hier neben einander stehen; in dem Verlaufe wird darüber noch das Nöthige beigebracht. Hier machen wir das Recht der subjectiven Methode geltend. Die Entwickelung des Schülers ist überall Nummer Eins; die objective Methode ist da an der rechten Stelle, wenn sie eben die subjective ist. Der Streit scheint ein Wortstreit zu sein. Und vielleicht ist es wohlgethan, sich in die Anschauung des Objectes zu vertiefen, um die wahre subjective Methode (besser: den Lehrgang) zu finden. —

Rath, die Jünglinge deutscher Gymnasien und Bürgerschulen die Meisterwerke unserer Klassiker nach sogenanntem „christlichem Maaßstabe" (was in der Ausführung auf nichts Anderes hinauslaufen kann, als auf Kritik nach irgend einem bestimmten Bekenntniß!) beurtheilen zu lassen; mit Verdrängung des wahren Verfahrens, welches darin besteht, daß der Jüngling sich der Meisterwerke der sittlichen und ästhetischen Ideale erfreut und daran erhebt — was jene „Verehrung des Heidenthums" schelten.

Nahe verwandt mit dem wohlverstandenen Grundsatze der Lückenlosigkeit ist der Grundsatz der Gründlichkeit in dem Unterrichte. Daher fügen wir denselben hier an. Der Gegensatz der Gründlichkeit ist die Oberflächlichkeit, Seichtheit, Breite und Flachheit. Niemand wird sich zu diesen Eigenschaften bekennen. Darum gilt der Grundsatz: unterrichte gründlich! allgemein. Er kann aber auch sehr mißverstanden werden. Er verlangt nicht, daß man bei einem Gegenstande so lange verweilen soll, bis an demselben dem Schüler nichts mehr unbekannt ist, bis die Sache erschöpft ist. Vielmehr ist dieses das Grab eines guten Unterrichts. *) Wer z. B. bei der Addition in der Zahlenlehre so lange stehen bleiben wollte, bis der Schüler alle Seiten dieser Grundrechnungsart erforscht hätte, würde sehr falsch verfahren. Es wird nur verlangt, daß der Schüler nicht eher weiter geführt werde, bis er die Kraft erlangt hat, die folgende Stufe mit Selbstthätigkeit zu ersteigen, so daß die Leistungen überall der Entwickelungsstufe des Schülers und dem Anspruch an genügende Leistungen entsprechen. In der Regel kann und soll kein Gegenstand auf irgend einer Stufe des Jugendunterrichts erschöpft werden. Vielmehr verlangt es die wahre Geistesbildung, daß man zu wichtigen Gegenständen oft zurückkehre. Denn nur eine wiederholte Beschäftigung mit schwierigen Dingen, zu verschiedenen Zeiten und in dem Besitz verschiedener Grade geistiger Entwickelung führt den Strebenden allmählig ganz zu dem freien Besitze derselben. Der falsch verstandene Grundsatz der Gründlichkeit hat viele Lehrer zu einer unendlichen Zersplitterung der Gegenstände in tausend Uebungen und Stufen verführt. —

Die eben besprochenen Rücksichten sind zu wichtig, als daß wir ihnen nicht noch einige Betrachtungen widmen sollten.

Ohne die Kenntniß des Standpunktes des Schülers ist keine ordentliche Belehrung desselben möglich. Man weiß ja sonst nicht, was vorauszusetzen, wo anzuknüpfen ist. Es ist damit eben so, wie bei der Abfassung eines Buches. Der Autor muß sich, soll es gut werden, den Standpunkt Derer, die er sich als seine Leser denkt, ganz genau vorstellen; sonst wird er das Rechte nicht treffen; er wird da weitläuftig und breit sein, wo er kurz, und da kurz und gedrängt, wo er ausführlich sein sollte.

Aber Niemand meine, mit der Kenntniß der Forderung, daß man des Schülers Standpunkt kennen solle, und mit der allgemeinen Kenntniß desselben sei es gethan. Nichts weniger. Der Lehrer muß den Standpunkt des Schülers oder der Schüler in allen Einzelheiten kennen. Aber wie kann er dieß? Dieß kann er dadurch, daß er das Leben, die Jugend, besonders aber den praktischen Standpunkt der Leute von gesun-

*) „Es giebt keinen größeren Feind der Gründlichkeit, als Gründlichkeit zur Unzeit." Mager's Bürgerschule, S. 129.

dem Menschenverstand und von gewöhnlicher Erfahrung, denen wissenschaftliche Bildung abgeht, kennt. Dieß ist überaus wichtig. Unsere, Schüler stehen auf diesem praktischen Standpunkte, sie haben Erfahrungen gemacht, ein sehr wichtiger Umstand; denn an diesen ist anzuknüpfen. er bildet die Basis, von der man ausgeht. Sie haben Erfahrungen gemacht; aber es sind rohe Erfahrungen. Diese ruft man ihnen in's Bewußtsein, d. h. läßt sie aussprechen, deutlich machen, feststellen. Das neue Wissen, das man erwecken will, bestätigt nun entweder diese Erfahrungen, führt sie weiter aus und erhebt sie zu wissenschaftlicher Einsicht, oder es widerlegt sie und setzt das Richtige an die Stelle des Falschen. Das ist nun ein Umstand von der ersten Wichtigkeit, daß man die Fälle kennt, in welchen der gemeine, gesunde Menschenverstand eine falsche Vorstellung hegt oder falsche Schlüsse macht. Bei diesen Fällen muß man mit besonderer Genauigkeit verfahren. Ihre rechte Behandlung signirt den Lehrmeister auf untrügliche Weise. Durch Regeln läßt sich das nicht lernen, hier ist der Lehrer Original; er erscheint dem Schüler, der sich so getroffen, in seinem (falschen) Wesen ergriffen und zum Richtigen hingeleitet fühlt, als wahrer Geisteswecker und Lichtbringer.

Mancher wird das eben Gesagte nicht verstehen, Einige aber werden es verstehen und — sich freuen; denn sie werden in der Seele beistimmen. Eins ihrer Geheimnisse ist verrathen. Ehemals hatten die zünftigen Schulmeister Zunftgeheimnisse; jetzt predigt man sie auf den Dächern. Zwar werden Andere es verneinen, daß eben von einem Geheimniß die Rede gewesen, es handle sich ja nur von der Regel, eine vorliegende Unbestimmtheit der Bestimmtheit vorhergehen zu lassen, jene zu dieser fortzuentwickeln. Aber eben diese Regel ist Vielen ein Geheimniß, obgleich sie den Proceß der Entwickelung im Naturleben, vom Chaos an bis zur Bildung des Thieres aus dem Ei, ja selbst den Denk- und Entwickelungsproceß im Geiste, also ein allgemeines Gesetz darstellt. Zur Veranschaulichung des Obigen wollen wir einige Beispiele und zwar aus der Physik wählen.

Es ist von den bewegenden Kräften bewegter Massen die Rede. Die Schüler sollen die Sätze finden.

Der Lehrer fragt danach, wovon die Wirkung, die ein bewegter Körper auf einen andern, den er trifft, ausübt, abhange. Der Schüler weiß, denn er hat es erfahren: von der Masse des bewegten Körpers. Also: Je größer die Masse, desto größer die Wirkung; mit der Masse steigt die Wirkung (unter übrigens gleichen Umständen). So viel weiß der gemeine Menschenverstand, aber auch nicht mehr. Man muß ihn sich aber aussprechen lassen. Dann ist die Vorstellung zu erwecken, ob die Wirkungen in dem Maaße steigen, wie die Massen, ob die doppelte, dreifache Masse die doppelte, dreifache Wirkung hervorbringe. Dieses ist die neue Vorstellung; aus jener unbestimmteren entwickelt sich diese bestimmtere, wie bei allem wahren Unterricht.

Hierauf wird nach dem Einfluß der Geschwindigkeit gefragt. Die gemeine Erfahrung hat den Schüler gelehrt: Je schneller, desto größer die Wirkung. Mehr weiß er nicht. Daß die Wirkungen (unter übrigens gleichen Umständen, wie sich von selbst versteht) sich direct wie die Geschwindigkeiten verhalten, ist die zu gewinnende, bestimmtere Wahrheit, die aber nicht so anschaulich ist, wie die erste. Das Bewußtsein, daß Letzteres wahr sei, muß in dem Schüler erweckt werden, man muß darüber mit ihm reden; er erkennt darin nicht allein eine Wahrheit, sondern lernt noch ein Doppeltes: die Genauigkeit, wie sehr der Lehrer ihn und seinen Standpunkt kennt, und er lernt dadurch diesen und damit sich selbst kennen. Der innerliche Lehrer schaut, daß Solches vorgehe, auf den Gesichtern der Schüler, er erlebt eine schöne Stunde — inneres Lehrerglück.

Zweites Beispiel über das Zweite. Es ist von der anziehenden Kraft die Rede und von ihren Wirkungen. Erstens von dem Gewicht der Körper oder dem Druck auf die Unterlage. Sobald der Schüler erkannt hat, daß das Gewicht eines Körpers eine Folge der anziehenden Kraft ist, wird er, da er fühlt oder weiß, d. h. mit dunklem oder klarem Bewußtsein weiß, daß die Wirkungen sich wie die Ursachen, die Ursachen sich wie die Wirkungen verhalten, unmittelbar die Schlüsse machen: Je mehr Gewicht, desto stärkere Anziehung — der Körper, welcher das doppelte Gewicht eines andern hat, wird mit einer doppelt so großen Kraft als dieser angezogen — die anziehenden Kräfte, mit welchen die Erde auf zwei an Gewicht verschiedene Körper wirkt, verhalten sich wie diese Gewichte. Diese Schlüsse sind bekanntlich falsch; aber man muß sie machen lassen, der gemeine und doch ganz gesunde Menschenverstand macht sie nothwendig. Der Schüler zeigt sich also als ein verständiger Schüler, der sie macht; der Lehrer schenkt ihm Beifall, obgleich die Berichtigung erfolgen muß. Diese aber muß weitläufig, ausführlich und gründlich erfolgen. Durch solche Fälle lernt der Schüler außer dem Unterrichtsstoff noch etwas sehr Wesentliches und Wichtiges: den Unterschied zwischen dem Standpunkte des gemeinen und des wissenschaftlich gebildeten Verstandes und den (unschätzbaren) Werth der Bildung. Eine Andeutung darüber reicht nach solcher Erfahrung hin. Man darf dann gewiß sein, man hat den Schüler mit Liebe zur Bildung durchdrungen, was mehr Werth hat, als der Erwerb der einzelnen Einsichten und Kenntnisse — abermals eine das Lehrerbewußtsein beglückende Stunde. Man wird inne, daß man an der Bildung der Seele von innen heraus arbeitet. Das will mehr bedeuten, als das Gemüth oder gar nur die Empfindung erregen und rühren. — —

Die Art des Unterrichts oder die Methode des Gegenstandes richtet sich natürlich nach der Natur dieses Gegenstandes. Verschiedene Dinge können nicht auf einerlei Weise gelehrt und gelernt werden. Aber dieser objective Gesichtspunkt ist nicht der oberste im Jugendunterricht, sondern

der subjective. Wie muß dieser Gegenstand nach dem Entwickelungsgesetze der menschlichen Natur und nach dem Standpunkte der Schüler behandelt werden? Dieses ist der höchste, die Wahl der Methode bestimmende Gesichtspunkt. Derselbe Gegenstand wird anders tractirt mit Knaben, anders mit Jünglingen, anders mit zehn-, anders mit vierzehnjährigen Knaben.

Wählen wir als Beispiel den Sprachunterricht, sei es den der Muttersprache oder einer fremden. Vor dem Alter der Pubertät eignet sich kein abstracter Unterricht im strengen Sinne des Wortes für den Knaben. Er faßt nur das Concrete. Man kann ihm das Abstracte aufzwingen; aber es wird nicht lebendig in ihm. Ein Fehler der Methode ist es daher, wenn man ihm in jenem Alter Sprach-Definitionen aufzwingt und ihn damit quält, z. B. Definitionen des Substantivs, des Verbums, des Subjects, Objects, Terminativs u. s. w. Falsche Gründlichkeit verwirft daher Merkmale und Kennzeichen wie diese, welche für den Anfangsunterricht hinreichen:

Ein Substantiv ist ein Wort, vor welches man der, die oder das setzen kann; ein Verbum erkennt man daran, daß es sich mit ich, du, er u. s. w. abwandeln läßt; das Subject wird durch die Frage wer oder was, das Object durch die Frage (mit Subject und Verbum) wen oder was gefunden u. s. w. Dadurch, daß er so Tausende von Subjecten und Objecten in den vorkommenden Sätzen sucht, lernt er diese Satztheile besser kennen als durch alle, hieher nicht gehörende Definitionen, die bekanntlich dem philosophischen Sprachforscher Mühe machen. Wie sollten diese in die ersten Jahre des Unterrichts gehören? Kurz: Der Standpunkt des Schülers bestimmt die Methode des Gegenstandes. Sicherheit des Erkennens der Dinge und deren Unterscheidung nach äußeren Merkmalen ist die erste Stufe alles Wissens und Lernens. So erkennt der kleine Mensch den Baum und unterscheidet ihn nicht bloß von einem Hause oder Schiffe, sondern auch von einem Strauch und einem Kraut, ganz sicher. Dieses ist vorerst genug. Das Wesen des Baumes bleibt ihm lange verborgen. So auch in der Sprache. Wer mit dem inneren Wesen der Dinge anfangen will, verfährt verkehrt; er erreicht nichts, höchstens blindes Nachsprechen, und er erzeugt in der Regel eine solche Verwirrung in den jungen Köpfen, daß sie ihren natürlichen Verstand verlieren. Verwirrtes Wissen ist aber schlimmer als Nicht-Wissen. So verkehrt behandelte Schüler sind viel schwerer wieder zurecht zu richten, als ganz unwissende. Der subjective Standpunkt des Lernenden muß überall maaßgebend sein.

Lehre möglichst wenig! — Diese Regel hängt mit dem Bisherigen so zusammen, daß wir sie hier anreihen.

Die alten Lehrer befolgten den umgekehrten Grundsatz: sie lehrten möglichst viel, trugen möglichst viel vor, häuften in ihren Schulbüchern nach Möglichkeit den Stoff, z. B. in den lateinischen Grammatiken. Sie

wollten möglichst gründlich verfahren, und sie hegten die Meinung: es kann nicht schaden; man weiß nicht, wozu der Schüler das Gelernte nicht noch einmal brauchen kann, das Gelernte trägt sich nicht schwer.

Ach, sie kommen noch vor, diese falschen, verderblichen Ansichten, noch häufig in der Praxis vor. Wie wird nicht noch häufig drauf los docirt, wie Mancherlei müssen die Schüler oft zur Unzeit, wo sie es nicht nur nicht brauchen können, sondern wo es die Auffassung des Nothwendigen, den gesammten Fortschritt, alle Lust und Freudigkeit stört, lernen und todt in das Gedächtniß niederlegen, wo es, weil es nicht angewandt wird, verschimmelt und verdirbt.

Wählen wir ein Beispiel aus dem lateinischen Unterricht! Nach unserm Grundsatze lernen die anfangenden Schüler von der ersten Declination nur die Wörter auf a, nicht auf e, as und es — von dem Verbum nicht den Infinitiv, nicht die Participia, noch weniger die Gerundia und Supina, nicht die Conjugatio periphrastica, nicht die selten vorkommenden Wörter, die eine Ausnahme von einer Genus-Regel machen, die oft bis durch Prima hindurch nicht vorkommen u. s. w. u. s. w. Was nicht sofort angewandt wird, wodurch der Fortschritt nicht nothwendig bedingt ist: wird nicht gelernt. Lehre möglichst wenig! Dann beschäftigest du den Schüler nur mit Wesentlichem, nur mit der Hauptsache, dann kannst du diese gründlich vornehmen, dann kannst du sie unverlierbar einüben, dann gewinnt der Schüler schnell das freudige, anspornende Gefühl und Bewußtsein, daß er etwas wisse und könne, dann kann das Lernen gründlich geschehen. Dieß ist die wahre Gründlichkeit; das Lernen alles Dessen, was nicht zum Fortschreiten gebraucht wird, ist falsche Gründlichkeit, ist Pfuscherei.

Junge Lehrer machen sich dieses Lasters am meisten schuldig; sie lehren Alles, was sie eben gelernt haben. Lehrer von guten Anlagen beschränken mit den Jahren das Lehrmaterial immer mehr, bis auf ein unentbehrliches Minimum. Dieß sind die wahren Lehrmeister. Wohl der Schule, in deren unteren Klassen, z. B. in Betreff des lateinischen Unterrichts, ein solcher Lehrmeister steht!

4) Lehre nichts, was dem Schüler dann, wann er es lernt, noch nichts ist, und lehre nichts, was dem Schüler später nichts mehr ist!

Zwei Regeln, zwei sehr wichtige Regeln, gegen die nur zu häufig verstoßen wird, die sehr wenig gekannt zu sein scheinen, die aber von solcher Bedeutung sind, daß man ohne Uebertreibung sagen kann: ihre Vernachlässigung (besonders der zweiten) bringt den, an welchem diese Verschuldung begangen wird, oft um einen großen Theil des Segens des Unterrichts. Fehlt man gegen die erste, so verleidet man dem Schüler den Unterricht in dem Augenblicke, in welchem er ihn empfängt, erregt in ihm Widerwillen gegen den Stoff, den wieder zu vertilgen oft ein

langes Leben nicht lang genug ist; fehlt man gegen die zweite, so veranlaßt man ihn, im späteren Leben mit Verachtung auf die Schuljahre, die Schule und den Lehrer hinzublicken. Wenn das wahr ist, so verdienen sie eine nähere Würdigung, wozu wir hier nur anregen können.

Zuerst muß man in ihren Sinn eindringen. Das Denken geht dem Wollen, wie dem Nichtwollen und folglich Nichtthun vorher; die Theorie beherrscht die Praxis, soll sie beherrschen. Wo die Praxis nichts taugt, da muß man die Theorie corrigiren. Obige Regeln, beide negativ, stammen aus der Beobachtung fehlerhafter Praxis. Die Wahrnehmung von Schulübeln hat auf sie geführt. Was setzen beide?

Die erste entspringt aus dem Gedanken: Der Unterricht muß dem Standpunkte des Schülers, der ihn empfängt, gemäß sein, nämlich dem gegenwärtigen Standpunkte, nicht dem möglich-künftigen. Man könnte die Regel daher auch durch das eine Wort aussprechen: Verfrühe nichts!

Die Leser merken gleich: die Regel muß cum grano salis verstanden werden, und man könnte Einspruch gegen sie thun; wenn auch nicht gegen ihre Wahrheit an sich, aber von Seiten der drängenden Lebensverhältnisse her. Wie, wenn nun ein Kind mit dem zehnten, zwölften, vierzehnten Jahre auf ewig die Schule verläßt? Muß man da nicht eilen? Muß nicht der gesammte Schulreligions-, der ganze Katechumenen-Unterricht der Volksjugend, verfrüht werden? — Es kann sein, es kann zum Theil wahr sein, wir Pädagogen sind nicht Souveräne der Umstände; aber wir haben die Richtigkeit und Verkehrtheit von Verfahrungsweisen zu begreifen, damit wir möglichst wenig verkehrt, möglichst viel richtig verfahren. Gar viele kennen aber unsere Regel gar nicht. Sie lehren drauf los; sie denken (wenn sie anders denken): das künftige Leben und Leiden wird die unverstandenen Sätze und Sprüche dem jetzt noch im Nebel schlummernden Geist und dem steinharten Gemüthe schon aufschließen und einhauchen. Dem gemäß zwingen sie die Kinder, Sätze und Lehren, von denen dieselben so gut wie gar nichts verstehen, die weder ihrem Kopfe noch ihrem Herzen etwas sagen, weil jenem dazu die Kraft fehlt, in diesem das Bedürfniß nach ihnen noch nicht erwacht ist — buchstäblich, natürlich unter großer Qual, auswendig zu lernen und dem Wortlaute nach (mehr ist nicht möglich) herzusagen. Es gilt dieß von verkehrtem Religionsunterricht, aber auch von anderm Unterricht; dort ist der Schaden am größten. Auf diese Weise ist gar Manchem der Katechismus, das Gesangbuch, die Bibel vielleicht für sein ganzes Leben verleidet worden. Versuche man, die ersten unangenehmen Eindrücke zu verwischen, es gelingt selten, in der Regel gar nicht; versuche man, ganze Jahre, in widerwärtigem Gefühl zugebracht, in der weichen Jugendbeschaffenheit verlebt, wieder gut zu machen: es ist beinahe unmöglich. Der Inhalt, der erst dem reifen Menschen faß- und genießbar gemacht werden kann, ist darum für die

Jugend ungenießbar. Gegen die Verkehrtheit dieses Thuns schützt dich die Regel: Verfrühe nichts! Und wenn dich der Drang der Umstände dazu zwingt (oft ist es nur ein Schein, du folgst nur blind alt-verderblichem Herkommen!), so thue das Mögliche, meide alles Widerwärtige, suche die schwere Speise verdaulich und schmackhaft zu machen!

Die zweite Regel ist fast noch wichtiger als die erste. Sie beugt augenblicklichem, aber in der Nachwirkung oft unauslöschlichem, späterem Widerwillen vor. Ist es etwa eine seltene Erscheinung, daß Erwachsene und zwar wohlgesinnte, verständige, sittliche und edle Erwachsene mit einer Art Verachtung auf die Lehren und Lehrer ihrer Kinderjahre hinblicken, so auf sie hinzublicken sich nicht entbrechen können? Worin liegt das? Es kann liegen an und in der läppischen und kindischen Art, in der sie unterwiesen worden; es liegt aber zumeist an dem Inhalt des Unterrichts *), der vielleicht ihren Kinderjahren angemessen war, aber sich unter dem Standpunkte eines gereiften Mannes befindet. Man hat gesagt: der Mensch soll in der Weise erzogen und unterrichtet werden, wie Gott das Menschengeschlecht erzogen hat. Ist es auch wahr? Der Leser denke darüber nach, wir konnten hier die Frage nur aufstellen. Aber das steht fest: gar viele Dinge, welche unsere Schüler in unsern Schulen lernen, haben für den Erwachsenen keine Bedeutung mehr, ja, kommen ihm kindisch und läppisch vor und veranlassen ihn, nicht bloß dieses Kindische als einer vorübergegangenen Bildungsstufe der Menschheit angehörig zu betrachten, sondern auch das zu verwerfen, was mit diesem Kinderbrei zusammenhängt oder ihm ähnlich ist, oder auch nur äußerlich mit ihm verbunden war. Bedarf es der Beispiele? der Beispiele aus der alttestamentlichen Geschichte? — Der Leser denke an viele dieser Geschichten, welche in allen biblischen Geschichtsbüchern, die dem Kinde in die Hand gegeben werden, vorkommen. Das Kind nimmt sie an und behält sie. Das Kind nimmt Alles auf Treu' und Glauben an. Aber nachher!? **)

Die dem eben nur angedeuteten Fehler huldigenden Lehrgänge verwechseln zwei Dinge mit einander: sie halten tiefe Standpunkte des Bewußtseins der Völker (des „Volkes Gottes"!?) für Stufen zu universalen Stand-

*) „Sind wir in unserer Bildung weiter gerückt, so fangen wir an, uns unserer kindischen Einfälle und Thorheiten zu schämen; eben das, was uns weiser macht, wird uns, um der größeren Reife willen, die es uns giebt, in der Erinnerung verhaßt, und wir möchten es gern vergessen, wenn wir könnten." (Fichte.)

**) Sause verwirft für den Religionsunterricht in der Schule allen Unterricht in irgend einer positiven Religion. Die Gegenwart ist der freien Besprechung dieser Ansicht nicht günstig. — Die Gründe, auf welche Sause seine Ansicht stützt, finden sich in der Einleitung zu seinem „Versuch einer Einrichtung der Schulen aus dem Gesichtspunkte des Lebens im Staate." Halle 1831, Th. I, S. XXXIII ꝛc.

punkten der Menschheit, nämlich in der Art, daß sie den einzelnen Menschen in seiner Jugend auf jene stellen, durch jene hindurchgehen lassen wollen, nicht nur vergessend, daß dieselben längst überwunden sind, sondern auch übersehend, daß der einzelne Mensch den in seiner Jugend auf Treu' und Glauben angenommenen Lehrinhalt behält und ihn, wenn er denselben einer reiferen Bildungsstufe nicht mehr für angemessen erachtet, verwirft und — verachtet, natürlich die Schule und den kindischen Meister, der ihm auf dem alten Standpunkte zu stehen scheint oder wirklich darauf steht, mit verachtet. *) Dagegen schützt unsere Regel: „Lehre nichts, was dem Schüler, wenn er erwachsen und gereift ist, nichts mehr ist!" Mit einem Worte (doch in etwas anderm Sinne als das parallele: Verfrühe nichts!): Verspäte nichts! (Jenes Wort bezieht sich auf die Entwickelungsstufe des Schülers, dieses auf die Culturzeit der Menschheit.)

Wir haben beide Regeln nur angedeutet; aus mehreren Gründen. Aber aus mehreren Gründen wollen wir ihren Inhalt dem Nachdenken der Leser besonders empfehlen. Denn es ist wahrlich der Mühe werth, darauf zu sinnen, daß der Erwachsene sowohl in Betreff der Form als in Bezug auf den Inhalt des Unterrichts keine Ursache habe, auf Schule, Bücher und Lehrer mit Verachtung (mit Verachtung, Widerwillen und Hohn!) hinzublicken und es auf das Schmerzlichste zu empfinden, daß er sich genöthigt sieht, sein eigenes Kind ebenfalls ähnlicher Qual auszusetzen. Schulen, in welchen der moderne Geist herrscht, haben sonst das Glück, daß die Eltern es schmerzlich bedauern, nicht noch einmal Kinder werden zu können, um des Segens vernünftiger Didactik und Pädagogik theilhaftig zu werden; aber es giebt auch noch umgekehrte Beispiele! Viele Schulen sind hinter dem Bewußtsein der Gegenwart zurückgeblieben. Mögen diese von unsern Warnungen getroffen werden!

Anmerkung zur Verdeutlichung. Zu der Species vom Lehrinhalt, welcher dem gereiften, denkenden Menschen (Mann wie Frau), um gelind zu reden, nichts mehr ist (in Wahrheit steht die Sache schlimmer: diese Gattung von Lehrinhalt ist ihm direct zuwider ꝛc.), gehört, um durch Beispiele dem Leser

*) Es giebt noch einen natürlichen Grund dieser Verachtung (von andern hier nicht zu reden). Der gereifte Mensch sieht mit Recht seine Jugend als die Zeit der Unreife an. Er erkennt seine damaligen Vorstellungen als beschränkte und schiefe, seine Begriffe als dunkle, seinen Horizont als sehr beengt. Mit diesem Gefühl associirt sich unwillkürlich Alles, was ihn in seiner Jugend berührt hat: Vater und Mutter, elterliches Haus und Zustand, Schule und Lehrer. Derselbe erscheint ihm, weil er in der Zeit seiner Beschränktheit mit ihm umging, auch als beschränkt und bornirt. Wo das nicht der Fall ist, da hat es in der Regel die Pietät, welche dem Schüler geblieben ist, gehindert. Aber auch die Pietät genirt die Meisten, besonders in gewöhnlichen Lebenssituationen — ein neuer Grund, warum man (die Welt) die Gesellschaft des alten Lehrers meidet.

klar zu werden, dem wir nicht imponiren, sondern dessen Selbstbewußtsein wir nur erwecken wollen (frei wird man nicht gemacht, sondern macht man sich selbst), gehören z. B. was für Geschichten in den gewöhnlichen biblischen Historien, etwa in den weitverbreiteten von Zahn? Wie viele müßte man ausschneiden, wenn man Alles entfernen wollte, was dem geläuterten Bewußtsein des Erwachsenen geradezu anstößig ist? Wie viele würden übrig bleiben? — Ist es ein Unglück, wenn die Schüler nicht Alles, was sie in den Schulen lernen müssen, und unbefangen lernen, weil sie unmündig sind, behalten? Man macht es den Erwachsenen zum Vorwurfe, daß sie sich in Gesellschaften nicht von religiösen Dingen unterhalten. Ist das in Betreff der meisten alttestamentlichen Geschichten ein Wunder? u. s. w.

Ich weiß, wie Zeloten *) die vorstehenden Aeußerungen benutzen werden. Aber das kann mich nicht abhalten, hier anzudeuten, welch unberechenbarer Schaden der wahren Religiosität durch verkehrten Jugendunterricht zugefügt wird. Denkende Menschen widerlegt man heut zu Tage nicht mehr durch Geschrei, sondern durch Gründe. Ich berufe mich bei meinen Behauptungen auf didaktische Grundsätze, in vorliegendem Falle auf die obigen, und — was mehr heißen will — auf das durch Vorurtheile nicht getrübte Bewußtsein redlicher Menschen von Erfahrung und Nachdenken.

5) Unterrichte anschaulich!

Diesem Grundsatze räume ich in Betreff der Wichtigkeit für den ganzen Jugendunterricht nach dem Princip der Naturgemäßheit und wegen desselben die erste Stelle ein. Er ist von durchgreifender Wichtigkeit, wird aber selten in seiner ganzen Bedeutung aufgefaßt. Er ist der Hauptgrundsatz des neueren Unterrichts, das Princip des Elementarunterrichts der neuen Schule.

---

*) Hier muß ich eine Anmerkung von Jeremias Bentham (Abhandlung über politische Trugschlüsse) beifügen.

„Auf den ersten Anblick scheint es, als müsse diese eingestandene Inferiorität (das Gefühl der Abhängigkeit von äußerer Autorität) die Bescheidenheit und selbst die Demuth zu einer unzertrennlichen Gefährtin haben; tritt man jedoch näher, so wird man bemerken, daß die eifrigsten Vertheidiger der Meinungs-Autorität zu allen Zeiten die unduldsamsten gewesen sind. Anmaßung und Servilismus sind nicht unverträglich; im Gegentheil, es giebt schwerlich Stimmungen, welche sich besser mit einander vertragen. Wer sich vor einem Oberen demüthigt, rechnet ganz zuverlässig auf Entschädigung durch die Unterwerfung, welche er Andern auflegt. Das Einzige, worauf er ausgehen kann, ist, dem Geiste der Menschen eine Schwäche einzuimpfen, welche der physischen Schwäche der Kindheit gleichkommt, um sie an Leitbändern zu führen. Die freiesten Denker, die, denen man zum Vorwurf macht, daß sie für ihre Meinung am meisten eingenommen sind, zeigen sich, wenn sie Widerspruch erfahren, weniger jähzornig, weniger ungeduldig, als die Arten politischer Frömmlinge, die, nachdem sie für sich selbst auf Prüfung Verzicht geleistet haben, diese keinem Andern bewilligen wollen. Eine Berufung auf die Vernunft ist in ihrem Urtheil eine hassenswerthe Verwegenheit; Beweisgründe fordern oder darbieten ist, nach ihnen, eine unerträgliche Anmaßung."

Ob all' unserm Erkennen eine Sinnesanschauung zu Grunde liege, auf diesen alten und neuen Streit wollen wir uns hier nicht einlassen. Es giebt gelehrte Forscher, welche dem anschaulichen Erkennen das speculative nicht nur überordnen, sondern dieses jenem, als der Art, nicht bloß dem Grade nach von ihm verschieden, entgegensetzen. Aber so viel ist unleugbar, daß in dem Jugendunterricht jeder Unterricht auf das Princip der Anschaulichkeit basirt werden muß.

Die Entwickelung des menschlichen Geistes beginnt mit sinnlichen Wahrnehmungen in der äußeren Welt. Diese erregen im Geiste Empfindungen; diese werden zu Anschauungen verknüpft, und diese Anschauungen vom Verstande zu allgemeinen Vorstellungen oder Begriffen erhoben. Darum müssen die Begriffe auf Anschauungen, die Anschauungen auf Empfindungen ruhen. Sonst fehlt ihnen der Gehalt und sie sind hohl und leer, und die Wörter, die sie bezeichnen, sind Wortschälle. *)

*) Auf die Gefahr hin, zu breit zu werden und Unnöthiges zu thun, theile ich hier noch einige Bemerkungen aus Hoffmeister's (oben citirtem) geistvollen „Romeo" mit. Nachdem er nachgewiesen, daß es zweierlei Gefühle giebt, des Herzens und des Erkennens (bestätigende Sätze in gewöhnlichen Redeweisen: Du magst sagen, was du willst, mein Gefühl sagt es mir anders — ich fühlte die Wahrheit seiner Worte — ich sehe es noch nicht deutlich ein, aber ich fühle es u. s. w.), fährt er also fort: „Der Unterschied zwischen dem erkennenden Verstand und dem erkennenden Gefühl ist klar. Jener geht von einem allgemeinen Gesetze aus, ordnet diesem einen besondern Fall unter und bestimmt denselben nach dem allgemeinen Gesetze. Das Gefühl ahnet und räth gleichsam das Allgemeine aus seiner Anschauung heraus, die es nicht verläßt; die individuellen Fälle erwecken ihm das höhere Bewußtsein. Daher sind die Verstandesurtheile begriffmäßig, deutlich und bestimmt, die Gefühlsaussprüche dagegen sinnlich oder bildlich klar und lebendig. Der Verstand entwickelt aus den Gefühlen das Allgemeine, welches ihnen zu Grunde liegt, wodurch er zu einem höhern Bewußtsein über die nothwendigen allgemeinen Gesetze gelangt. Und wenn er im Besitz desselben ist, kann er ihnen wieder besondere Fälle und Thatsachen unterordnen; so entsteht die Wissenschaft. Alle wissenschaftliche Thätigkeit geht also zuerst von einer Entwickelung der Gefühle aus. Was allgemein wahr, recht und schön ist, offenbart sich uns eher in einzelnen Gefühlen, als wir es wissenschaftlich auffassen. Was der Verstand entwickeln will, muß unentwickelt vorhanden, und was er suchen soll, muß seinem Forschen schon durch das Gefühl angedeutet sein; sonst könnte er gar nicht auf den Einfall kommen, es zu suchen. Das Gefühl geht der Wissenschaft auf ähnliche Weise voran, wie die Sprache der Sprachlehre. Eher muß die Wahrheit im Gefühl erlebt werden, als sie der Verstand auf allgemeine Begriffe bringen kann. Die gefühlte Wahrheit ist die ursprüngliche, die wissenschaftliche die abgeleitete. — Das wahrhaft Fördernde in aller Geistesbildung ist das, was wir auf diese Weise aus unserm Gefühl entwickeln, nicht was wir aus übernommenen allgemeinen Regeln weiter erschließen. Ursprüngliche Gefühle sind es, die unser Denken auf ganz neue Bahnen führen, von welchen im

Seit Rousseau's und Pestalozzi's Zeiten, welchen wir (nächst Locke) in dieser Beziehung unendlich viel verdanken, galten bei Vielen die Meinungen, als wäre der Grundsatz der Anschaulichkeit auf den ersten Unterricht zu beschränken oder nur auf die Elemente der Zahlen- und Raumlehre zu beziehen. Dieses waren sehr einseitige Ansichten. Alles klare und sichere Erkennen der Jugend geht aus Anschauungen und nur aus Anschauungen hervor, sowohl das Erkennen äußerer Dinge als das Erkennen innerer Zustände des Geistes selbst. Das Anschauungsvermögen hat zwei Seiten: eine äußere und eine innere. Durch das Eine faßt der Mensch mittelst der Sinnorgane die einzelnen Dinge der Welt und ihre Merkmale auf; durch das Andere treten die einzelnen Geisteszustände vor das Bewußtsein. Die dadurch gewonnenen Vorstellungen nennt man äußere und innere Anschauungen, welche uns immer nur Einzeldinge vorführen. Diese sind überall in allem Unterrichte, in der Religion und in der Sprache eben so gut wie in der Zahlen- und Raumlehre, das Erste und Nächste, zu dessen Auffassung der Schüler veranlaßt werden muß. Ihrer bemächtigt sich der Verstand oder das Begriffsvermögen schon von selbst, um aus ihnen durch Weglassung (Abstraction) der nicht gemeinsamen und durch Zusammenfassung (Reflexion) der gemeinsamen Merkmale höhere oder allgemeinere Vorstellungen oder Begriffe zu bilden. Der Grundsatz der Anschaulichkeit verlangt daher: gehe vom Anschaulichen aus und schreite von da aus zum Begrifflichen fort, vom Einzelnen zum Allgemeinen, vom Concreten zum Abstracten, nicht umgekehrt! Dieser Grundsatz gilt auf dem ganzen Gebiete des Unterrichts, wie der Erziehung. Nur durch seine umfassende Anwendung gelingt es, alles hohle Lernen, alles leere, nichtige, grundverderbliche, geistschwächende, zum blinden Nachbeten unverstandener Wörter führende, darum geistknechtende und in der Unmündigkeit erhaltende Spiel mit Begriffsformen zu verbannen. *) Natürlicher Weise erlauben die Verhältnisse der Schule es nicht überall, die allen zu besprechenden Begriffen zu Grunde liegenden Anschauungen den Schülern unmittelbar vorzuführen; aber in den meisten Fällen kann und soll es geschehen, und wo es nicht geschehen kann, da greife man wenigstens zu bildlichen Darstellungen, zu Erinnerungen an das von den Kindern

---

Grunde die Denkweise jedes Volkes und der jedesmalige Zeitgeist bestimmt werden. Der Verstand ist vom Gefühl abhängig, nicht umgekehrt. Die Gesetze des Gefühlsvermögens entspringen nicht aus dem Verstande. Ihnen liegen entweder Erfahrungsregeln oder allgemeine nothwendige Gesetze zu Grunde. Es giebt darum dreierlei Voraussetzungen des Gefühls: mathematische, philosophische, erfahrungsmäßige. Keine Sinneswahrnehmungen sind ausgeschlossen. — Wer erfahrungsmäßig gleich die Wahrheit erkennt, hat praktischen Takt" u. s. w.

*) „Geh' immer von den Thatsachen aus! So lange du die Thatsachen nicht fehlst, sage nichts, oder du läufst Gefahr, zu faseln." Jacotot.

außerhalb der Schule Erlebte, zu Vergleichungen, Analogien und andern Mitteln, gestehe sich aber auch, daß die Geistesbildung der Schüler nur in dem Grade gelingt, als dieses geschieht, und in dem Maaße ein hohles, nichtiges Treiben in der Schule herrscht, als es nicht geschieht. Wo also z. B. die Geographie gelehrt wird ohne Heimathskunde, ohne Veranschaulichung durch Zeichnungen, Karten ꝛc., wo die Geschichte in ihrem allgemeinen Fachwerk dem Gedächniß vorgelegt, wo die Religion durch Auswendiglernen allgemeiner Sätze, die dem Kinde nothwendig meist fremd sind, gelehrt wird: da herrscht der alte, nicht genug zu verabscheuende tödtende Formalismus, dieses Lernen für die Schule, nicht für das Leben, dieses Hineintreiben der Kinder in ein leeres, nichtiges Gebiet, mit dessen Besitz manche Menschen sich ihr ganzes Leben hindurch täuschen, und welches Andere in ihrem Blödsinn und in ihrer Unkenntniß menschlicher Entwickelungsgesetze auf die Nachwelt überzutragen bemüht sind. Wenn das Leben nicht wieder gut macht, was die Schule in dieser Beziehung verdorben hat, so bleibt der Mensch ewig unter dem Joche der Geistesknechtschaft, oft, ohne die Last zu ahnen, unter der er erliegt. Daraus folgt, daß es für den Lehrer, dem es um wirkliche Geistesbildung seiner Schüler zu thun ist, keine höhere Aufgabe für ihn als *Lehrer* giebt, als alle seine Begriffe zuerst selbst auf Anschauungen zurückzuführen, um fähig zu werden, anschaulich unterrichten zu lernen. Der Werth seines Unterrichts hängt von dieser Fähigkeit ab.

Werfen wir hier einen Blick auf die Entwickelung in der Gegenwart, sowohl auf das praktische Leben als auf die Literatur; so werden wir gewahr, daß die Bedeutsamkeit des anschaulichen Erkennens, die Nothwendigkeit der unmittelbaren Wahrnehmungen immer mehr erkannt wird. Unleugbar ein viel versprechender Fortschritt, der zu ganz außerordentlichen, fast ungeahneten Resultaten führen wird. Nirgends will das von der Anschauung getrennte hohle Begriffswesen mehr ausreichen. Man verlangt allenthalben, in dem gesellschaftlichen Leben wie in der Wissenschaft, in dem Unterricht wie in der Erziehung, selbst „auf den Brettern, *die die Welt bedeuten* (abspiegeln)", concrete Erscheinungen, Wirklichkeiten, Thatsachen; man begnügt sich nirgends mehr mit Räsonnements, allgemeinen Regeln und abstracten Satzungen; man will selbst sehen, unmittelbar erkennen, selbst erleben; man will thatsächliches Leben, nicht abstracte Theorien; man dringt auf Oeffentlichkeit (öffentliches und mündliches, d. h. unmittelbar anschauliches Verfahren). Man verlangt, daß Alles zur *unmittelbaren Anschauung* gebracht werde. Dieser Ausdruck ist fast ein stehender geworden. Man hört ihn nicht nur aus dem Munde praktischer Geschäftsmänner, sondern eben so häufig von den speculativen Philosophen, von den Männern der Theorie wie der Praxis. Darum huldige auch der Unterricht, der sich überall dem wirklichen Fortschritte des Lebens anschließen soll, auch *überall* dem Princip der Anschaulichkeit! So weit sind wir noch nicht; aber wir sind auf dem

Wege zu diesem Ziele. Wer auf ihm wandelt, beginnt überall mit einer Thatsache, mit einem Beispiel, nie mit einer Regel, einem Princip. Regeln sind Abstractionen aus Beispielen, Principien: Reflexionen aus Thatsachen. Ohne die Beispiele sind die Regeln, ohne die Thatsachen die Principien nicht zu begreifen. „Begriffe ohne Anschauungen sind hohl", sagt Kant, der tiefe psychologische Denker.

Man hat von dem „Geschrei nach Anschauung" gesprochen. Trotz dem rufen wir für jeden Unterricht: Anschaulich, anschaulich! Es ist noch lange nicht Zeit, darin Halt zu machen. Tausende von Lehrern verfahren bis zu dieser Stunde, trotz jenes „Geschreies", rein begriffsmäßig nach der todten abstracten Methode der alten Schule. Wenn sie nur den Gang der Entwickelung der Vorstellungen in dem Geiste des Kindes begreifen wollten, dann wäre Hoffnung da, daß sie sich änderten.

Die Basis alles Erkennens ist die Empfindung, das Gefühl, oder, wie Weiß sagt, das Gemüth. Im Gefühl trennt der Mensch Subject und Object noch nicht von einander, Fühlendes und Gefühltes sind Eins. Das Bewußtsein scheidet sich noch nicht von dem Gegenstande. Damit dieses geschehe, erweckt man die Aufmerksamkeit des Schülers, die freie Hinlenkung des Geistes auf den Gegenstand, damit er ihn anschaue *), ihn als ein Ding außer sich, getrennt von dem erkennenden Geiste, mit seinen Merkmalen auffasse. Der Gegenstand übt auf den Geist einen Reiz aus, ruft Empfindungen in ihm hervor, erregt ihn zur Aufmerksamkeit, und er schaut den Gegenstand an, gewinnt von ihm unmittelbare Vorstellungen (Anschauungen). Er stellt sich denselben vor, er setzt ihn aus dem Gefühl heraus außer sich hin, vertieft sich in ihn, hat aber die Vorstellung von ihm in sich und bewahrt sie, auch ohne Anwesenheit des Gegenstandes. Damit ist die Vorstellung sein wahres Eigenthum geworden, er unterscheidet sich von der Vorstellung und die Vorstellung von dem Dinge, er hat ein freies Selbstbewußtsein gewonnen, das Ding wird ihm seine Vorstellung, mit der er schalten und walten, sie zu weiterem Denken benutzen kann. Seine Vorstellungen sind nicht mehr an das Ding gebunden, er kann davon abstrahiren, er kann von einzelnen Merkmalen abstrahiren, neue Vorstellungen (Begriffe) bilden und Wörter dafür erfinden. Das Wort ist das Zeichen der aus dem unmittelbaren Gefühl herausgehobenen, frei gewordenen Anschauung oder des aus ihr entwickelten Begriffs. Dieser ist nun kein leerer Schall, sondern eine inhaltsvolle Vorstellung. So lange der Gegenstand nur eine Empfindung bewirkt hat, kann man mit ihm nicht

*) „Anschauen ist ein herrliches Wort. Es drückt im Schauen die subjective Thätigkeit aus, allein nicht bloß als ein Sehen, wie das Auge des Thieres in der sinnlichen Aeußerlichkeit befangen ist, sondern als eine Vertiefung in die Sache. Die Präposition an aber bezeichnet, daß das Schauen die Sache erst zur wirklichen Objectivität mache." Rosenkranz, in der Lehre vom subjectiven Geist.

freithätig schalten und walten. Daher fügt Kant obigem Satze den andern bei: „Anschauungen (Empfindungen) ohne Begriffe sind blind.“ Hier aber bleibt unser Refrain: Begriffe ohne Anschauungen sind leer und hohl. Das Grundprincip der neuen Schule heißt: Selbstthätigkeit durch anschauliche Erkenntniß und auf der Basis desselben. 1) Selbstthätigkeit als Form des Geistes; 2) unmittelbare, anschauliche, lebendige Erkenntniß (Inhalt); 3) freithätiges Denken aus Anschauungen, Veranschaulichung alles Gedachten. Die alte Schule kannte nur, nicht die objective Methode, sondern die abstracte; die neue Schule huldigt der subjectiven; im Unterricht strebt sie die anschaulich- oder concret-objective Methode an, Vermittelung und Einheit der subjectiven und objectiven Methode. In diese Gedanken möge der Lehrer, welcher den Anforderungen der Didaktik der Gegenwart genügen will, sich vertiefen. Alles, was noch folgt, ist eine weitere Explication des aufgestellten Princips.

Anmerkung. Die Wichtigkeit des Gegenstandes entschuldige es, wenn wir noch Folgendes beifügen. Weiß verlangt, daß aller Unterricht zunächst auf die Gemüthsbildung des Zöglings, als sein wesentlichstes Ziel, hingerichtet sei. (Gemüth ist ihm der Mittel- und Einheitspunkt aller Seelenkraft.) Darum müsse aller Unterricht von der Anschauung ausgehen. Von da aus gebe es für das Fortschreiten zwei Wege: der eine von der Anschauung direct zum Verstande und von diesem zum Herzen, in so fern es bei dem Gegenstande betheiligt sei; der andere gehe von der Anschauung in das Gemüth, mache dadurch die Anschauung zu einer ganz innern, gehe von da zum Verstande und dann wieder zum Gemüthe zurück und durch beide zum Herzen. Dieser Weg sei der wahre des Elementarunterrichts. (Verstehen wir Hrn. Weiß recht, so ist hier unter der Verinnerlichung der Anschauungen durch das Gemüth die innige Betheiligung desselben an der Sache zu verstehen, dergestalt, daß der Schüler sich des Gegenstandes als einer Angelegenheit seines eigenen Zustandes bewußt wird, und er sich folglich in denselben ganz vertieft, in ihm aufgeht, den Egoismus überwindet.) Um diesen gemüthbildenden Unterricht zu verwirklichen, müsse man überall nur beobachten lehren und nur Beobachtetes begreifen. Beobachten heißt mehr als anschauen, es heißt: den Zusammenhang des Mannigfaltigen zur Einheit an einem Gegenstande oder einer Begebenheit durch Anschauen zu erkennen bemüht sein. Begreifen ist mehr als verstehen, es bedeutet: sich der innern Nothwendigkeit im Denken oder Erkennen des so Beobachteten deutlich bewußt werden. — Kant nennt die Beobachtung eine methodisch-angestellte Erfahrung. Erfahrung ist nach ihm: Vorstellung der Wahrnehmungen in einem gesetzmäßigen, nothwendig bestimmten Zusammenhange. Also — um zu resumiren: 1) Anschauung; 2) Beobachtung des Anschaubaren; 3) selbstthätige Entwickelung des Begriffs. Dadurch allein wird das Interesse des Schülers an dem Gegenstande erweckt, das Lernenwollen erzeugt, Verstand und Wille gleichmäßig gebildet — der Unterricht (als solcher) erziehend. — Hören wir endlich noch, wie nach den „Mittheilungen von Riemer über Göthe“ (Berlin 1841, Reimer, zwei Bände, 4 Thlr. — erster Theil, S. 195 ff.) dieser große Geist sich entwickelte:

„Es waren die Gegenstände selbst, an denen er sich zum Bewußtsein kommen mußte, nicht das Wort, die Erzählung, die Beschreibung. Wie ist er

glücklich, wie dankt er Gott, wenn er selbst etwas gesehen hat, wenn der Gegenstand nicht mehr ein bloßes Wort, ein leerer Schall nur ist, wenn auch ein Name kein bloßer Name für ihn bleibt, wenn ein Object sichtbar und handgreiflich vor ihm steht und er alle Sinne daran üben, es von allen Seiten umfassen und im eigentlichen Wortverstande begreifen kann. „„Was nur durch die Sinne gefaßt werden kann““ — sagt er selbst — „„dessen Erzählung erregt im Gemüth eine lebhafte und beinahe ängstliche Sehnsucht, und je genauer wir von solchen Gegenständen sprechen hören, desto gewaltsamer strebt der Geist nach ihnen.““ Was er auf diese Weise gewinnt, das stellt er nun eben so sinnfällig dar, und jedes Wort ist dann voll Bedeutsamkeit und Wirkung. So ist sein Wissen ein eindringendes Sehen, ein Licht, das sieht und gesehen wird, und die Wissenschaft ist ihm kein von den Gegenständen abgesondertes theoretisches Gerüst oder Zimmerung, womit der Bau der Natur verkleidet und für sie selbst ausgegeben wird, sondern das jedesmalige Eindringen des Geistes in die Gegenstände, der dieselben durchglüht und ihre Structur versichtbart.“

„Wie Göthen das Wort nichts war als ein hohler, leerer Schall, und er immer gleich der Anschauung begehrte; wie er Städte und Länder nicht aus Reisebeschreibungen glaubte kennen zu lernen, sondern durch Selbstansicht: so erwarb er sich seine wissenschaftlichen und Kunstkenntnisse nicht aus Compendien und Theorien, vielmehr durch handanlegende Praxis mit den bezüglichen Gegenständen. Botanik, Zoologie und Mineralogie wurden in der Natur selbst vorgenommen und erschaut; Anatomie und Osteologie auf dem Theater, sogar auf dem Anger; zeichnende und bildende Kunst an der Natur, an Modellen, an Antiken; Baukunst überhaupt durch nachbildendes Studium der Säulenordnung und unmittelbare Betrachtung vorzüglicher Bauwerke, alter wie neuer.“

„Alles, was ihn bloß belehrte, ohne seine Thätigkeit zu vermehren oder unmittelbar zu beleben, war ihm verhaßt.“

„Lernen auf seine Weise, d. h. praktisch durch eine an den Gegenständen in der Natur selbst gewonnene Belehrung!“

6) Schreite vom Nahen zum Entfernten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichteren zum Schwereren, vom Bekannten zum Unbekannten fort!

Es ist dieses nicht eine, sondern es sind vier verschiedene didaktische Regeln; aber sie sind einander verwandt, müssen auch, sollen sie richtig verstanden werden, in Beziehung auf einander betrachtet werden. Deshalb haben wir sie in einem Ausdrucke vereinigt.

Alle vier finden ihre Ableitung und Begründung in dem vorigen Grundsatze der Anschaulichkeit und höher hinauf in dem der Naturgemäßheit. Will man anschaulich und naturgemäß verfahren, so muß es so geschehen, wie diese vier Regeln es verlangen.

Vom Nahen zum Entfernten!

So geschieht es überall in der natürlichen Entwickelung des Kindes von der Wiege und der Wohnstube zur Kenntniß des Hauses, des Wohnortes, der Umgegend, des Kreises u. s. w., bis endlich der Mensch das Universum umfaßt und „zu enge findet die unendliche Welt“. Aber so räumlich soll nicht überall im Unterrichte diese Regel genommen werden.

Dem inneren Leben des Geistes liegt oft etwas sehr nahe, was aus anderm Standpunkte betrachtet sehr fern zu liegen *scheint*. So hat man eine lange Zeit gemeint, die Vorstellung von dem Dasein eines Weltschöpfers oder Gottes wäre eine dem menschlichen Geiste sehr fern liegende Vorstellung, und man hat dem zufolge allerhand künstliche Vorbereitungen für nöthig erachtet, ehe man von Gott sprechen zu dürfen glaubte. Dies war ein Irrthum. Durch den Grundsatz „vom Nahen zum Entfernten" wird auch nicht verlangt, daß der Schüler sich mit ganz Europa früher bekannt machen solle, bevor er das Sonnensystem kennen lernt, oder früher mit der Geschichte des achtzehnten Jahrhunderts als mit den Geschichten im Paradiese; denn geistig liegt dem Menschen Manches nahe, obgleich es durch große Räume und lange Zeiten von ihm getrennt ist. Der Grundsatz muß daher, damit er nicht mißbraucht werde, mit den übrigen zusammengehalten werden; dann aber setzt er einen richtigen Gedanken. Derselbe ist in seinem ganzen Werthe noch nicht erkannt, wenigstens noch lange nicht überall zur Praxis geworden. Das Concrete, Anschauliche ist immer das Nahe, das Abstracte das Ferne; also weil anschaulich, *darum* vom Nahen zum Entfernten.

Vom Einfachen zum Zusammengesetzten!

Auch diese Regel ist, richtig verstanden und nicht aus dem Zusammenhange mit den übrigen Regeln herausgerissen, richtig. Aber sie muß mit der:

Vom Leichteren zum Schwereren!

zusammengehalten werden. Das Einfache ist auch gewöhnlich das Leichtere, das Zusammengesetzte das Schwerere. Wenigstens gilt dies von äußeren, sichtbaren Dingen. Eine in Betreff der Theile und ihrer Bildung überhaupt sehr einfache Pflanze oder ein solches Thier, ist leichter kennen zu lernen, als ein aus mannigfaltigen Theilen zusammengesetztes Wesen. Die einfachen Rechnungsoperationen und Figuren sind leichter aufzufassen als die zusammengesetzten und durch die Mannigfaltigkeit der Theile verwickelten. Aber freilich ist gerade das Einfache oft auch das Schwerste. So beginnt z. B. der sich entwickelnde Geist mit der Auffassung von Einzelwesen, die eine große Mannigfaltigkeit von Merkmalen enthalten, wenn er gerade auch nicht alle zugleich denkt, und er erhebt sich erst später zu einfacheren Vorstellungen, zu allgemeineren und höheren, zu Begriffen und so fort, bis endlich zu den allgemeinsten und einfachsten Vorstellungen. Hier liegt also das Zusammengesetzte dem kindlichen Geiste näher als das allgemeine Einfache. Jenes muß daher auch diesem vorausgehen. Wenn wir diesen Entwickelungsprozeß genauer ansehen, so liegt die Sache eigentlich so: Zuerst faßt der erwachende Menschengeist in sogenannten Empfindungen ganz einfache Merkmale der sinnlichen Gegenstände, z. B. die Farbe der Rose oder den Glanz der Sonne und nichts weiter auf; nach und nach bemächtigt er sich auch der übrigen Merkmale

der Rose und verknüpft sie zu einer Gesammtheit, zur Anschauung einer einzelnen Rose, die eine unendliche Menge von Merkmalen in sich beschließt. Die einzelnen Rosen werden dann mit ein nder verglichen, es bildet sich der Begriff der Rose, eine schon einfache Vorstellung im Verhältniß zu der Vorstellung einer einzelnen Rose; durch Vergleichung der Rose mit andern ähnlichen Geschöpfen entsteht der Begriff der Blume, der Pflanze, des Wesens oder Dinges, womit der Geist zu einer ganz einfachen Vorstellung gelangt ist, die nur ein Merkmal enthält, die daher nicht weiter zergliedert oder verallgemeinert werden kann, die also das Ende der Reihe der Vorstellungen enthält. An dem andern Ende, dem Anfangspunkte der Reihe, lag auch eine ganz einfache Vorstellung; also begränzen überhaupt einfache Vorstellungen die zusammen gehörigen Reihen der Vorstellungen; man geht von ganz Einfachem aus und gelangt endlich wieder zu ganz Einfachem. In der Mitte liegt das Zusammengesetzte. Den Anfangspunkt bildet das Sinnlich-Einfache, die Empfinduug; den Endpunkt das Abstract-Einfache, der allgemeinste Begriff. Jenem liegt das Sinnlich-Zusammengesetzte, diesem das Abstract-Zusammengesetzte nahe, und so giebt es einen stetigen Uebergang von dem einen zu dem andern Ende und umgekehrt. Der geschilderte Fortschritt ist der Gang der menschlichen, natürlichen Entwickelung; den entgegengesetzten schlägt gewöhnlich die Wissenschaft ein, die vom Allgemeinen ausgeht und demselben das Besondere, Concrete, unterordnet. Der elementarische Entwickelungsgang und die (herkömmliche) wissenschaftliche Darstellung stehen also zu einander im Verhältniß des Gegensatzes.

Der Grundsatz: „vom Einfachen zum Zusammengesetzten", muß daher richtig aufgefaßt werden. Bevor man die einzelnen Theile einer Pflanze und die Theile der Theile ꝛc. auffassen läßt, betrachtet man sie in ihrer Ganzheit und faßt zuerst die sinnlich-einfachsten Theile auf. Das Einfachste, Einzelnste, Concreteste ist daher mit nichten überall der Anfangspunkt, das Erste. Aber immer ist es das Concrete, und zwar das Individuelle, nirgends das Abstracte. Diesen Unterschied muß man festhalten. Man hat es nicht immer gethan, auch in der neuesten Zeit. Die Vorstellung eines Thieres liegt näher als die einer einzelnen Thiergattung; aber jene wird durch die Anschauung einzelner, individueller Thiere gefunden. Die Auffassung der Hauptheile eines einfachen Satzes soll der Erkenntniß der besonderen Theile desselben, der verschiedenen Satzarten und der zusammengesetzten Sätze vorhergehen; aber Alles muß aus einzelnen Beispielen entwickelt werden.

Daß die Regel: „vom Leichteren zum Schwereren", richtig sei, bedarf keines Beweises. Die Menschenkraft wächst und reift ja erst allmählig. Aber das ist damit nicht gesagt und verlangt, daß nicht in einer nachfolgenden Lection leichtere Aufgaben vorkommen könnten und dürften, als in einer vorhergehenden. Vielmehr möchte es unmöglich sein, Solches immer zu vermeiden. Auch ist es nicht nöthig. Der geregelte Un-

terricht gleicht einer mit Plan angelegten Reise, durch die man Geist und Körper zu stärken und zu erfrischen beabsichtigt. Auf derselben wird man nicht gleich mit der Ersteigung der Pyrenäen oder Alpen beginnen; aber man wird auch nicht jeden kleineren Berg ersteigen, bevor man sich einmal an einen höheren wagt. Die Abwechselung: eben und uneben, bergauf und bergab, jetzt schwer, dann einmal wieder leichter u. s. w., erfrischt und kräftigt. So verhält es sich auch mit jedem belebenden Unterricht. Die Einförmigkeit ermüdet, Abwechselung liebt Jedermann, und „jede Art ist gut" — wie ein französisches Sprichwort sagt — „mit Ausnahme der langweiligen Art".

Vom Bekannten zum Unbekannten!

Diese Regel ist die wichtigste von den vier zusammengestellten, und sie beherrscht sie alle, d. h. im Falle einer Collision oder eines Conflictes mit ihr geht sie vor, und die andern müssen weichen. Dieses gilt besonders von der ersten und zweiten; mit der dritten stimmt sie in der Regel überein, weil das Bekannte leicht, das Unbekannte schwer zu sein pflegt. Also wenn das Entferntere oder Zusammengesetztere als bekannter angenommen werden muß denn das Nähere oder Einfachere, so muß mit jenen und nicht mit diesen der Anfang gemacht werden. Denn es liegt ganz in dem Entwickelungsgange des menschlichen Geistes, daß man überall und immer das Unbekannte an das Bekannte anreiht, mit diesem vergleicht und zusammenhält, um sich des Unbekannten zu bemächtigen und dasselbe zu einem Bekannten zu machen. Einen andern Weg für die Bildung giebt es nicht. Es scheint zwar so, daß man auch mit dem Unbekannten beginnen und es zuerst setzen könne, und vielfältig mag es in der Verkehrtheit manches Unterrichts versucht worden sein; allein es ist etwas rein Unmögliches. Es läßt sich nicht denken, kann daher auch nicht wirklich werden. Nur in so fern als wir das Neue mit Altem, das Fremde mit dem, was wir bereits besitzen, kurz das Unbekannte mit Bekanntem in Verbindung bringen können, nur in so fern wird das Neue, Fremde, von dem Geiste aufgefaßt. Das Bekannte ist auch immer das Klare, das Unbekannte das Dunkle. Mit diesem daher anfangen und zu jenem fortschreiten wollen, hieße: das Dunklere zuerst setzen, um durch die Finsterniß das Licht zu erhellen. Es widerspricht sich selbst und ist absurd. Darum kann Keiner eine fremde Sprache anders lernen als durch Hülfe einer bekannten (er müßte sich denn wie ein Säugling unter ein fremdes Volk begeben und alles Erlernte vergessen können); die erste fremde also nur mit Hülfe der Muttersprache. Diese daher durch eine ausländische erklären wollen, heißt das Dunkle durch ein Dunkleres anschaulich machen. Das Einheimische erhält aber die rechte Beleuchtung durch das Ausländische, und zur richtigen Erkenntniß eines Dinges gehört seine Vergleichung mit verwandten Dingen. — Wir haben gar keine andern Mittel in unserer Gewalt, um uns des Unbekannten zu bemäch-

tigen, als das Bekannte. Fremde Pflanzen, Thiere, Menschen, Sprachen, Begriffe, Welten, ja Alles wird mit dem bereits Bekannten zusammengehalten. Darum schreitet man von der Betrachtung des Menschen zur Betrachtung Gottes fort, nicht umgekehrt, weil uns das göttliche Wesen nicht unmittelbar bekannt ist, sondern nur durch Vergleichung mit bekannten geistigen Eigenschaften aufgefaßt werden kann. So wird alles über der unmittelbaren Anschauung Hinausliegende nur durch Zurückführung auf Anschauliches deutlich gemacht. Man kann dieses am klarsten in der Sprache selbst erkennen, indem sie das Unerschaute, Ewige durch Wörter darstellt, die entweder selbst oder deren Wurzeln Vorstellungen bezeichnen, die aus der Anschauung gewonnen sind; z. B. Allmacht, Allwissenheit, Unveränderlichkeit, Unbegreiflichkeit ꝛc. Solche Vorstellungen aber, die alle bekannten nur verneinen und mit keiner verglichen oder durch keine erläutert werden können, bleiben uns daher auch jederzeit ganz dunkel, z. B. die Begriffe Ewigkeit, Himmel, Hölle, Jenseits, Raumlosigkeit, Zeitlosigkeit ꝛc. Darum haben wir auch von einem Engel entweder gar keine Vorstellung, oder eine sinnliche, und wir würden, wollte ein solcher uns erscheinen, nicht wissen, daß uns einer erscheint, weil uns die Kennzeichen (Kriterien) fehlen, an welchen wir ihn erkennen könnten. Was daher nicht mit bekannten, anschaulich aufgefaßten Vorstellungen in Verbindung gebracht werden kann, bleibt ewig für uns ein X. Darum unmittelbare Anschauung, und wo dieses nicht möglich ist, Veranschaulichung des Fremden, Unbekannten durch bekannte Dinge, Bilder, Symbole, Analogien u. s. w. Der didaktische Grundsatz: „von Bekannten zum Unbekannten" ist daher von außerordentlichem Umfange und von außerordentlicher Wichtigkeit. Die Wissenschaft oder das System mag von dem Allgemeinsten, Fernsten, Abstractesten, Unbekanntesten beginnen dürfen; aber der Elementarunterricht nimmermehr, wie überhaupt kein bildender Unterricht. Auch nützt kein wissenschaftlicher Unterricht, wenn der Schüler das Allgemeine, Unbekannte, nicht immer und überall mit Speciellem, Bekanntem zusammenhält, jenes durch dieses erläutert. Daraus erklärt sich das Unfruchtbare des wissenschaftlichen Studiums bei so Vielen, weil ihnen die Kraft fehlt, die abstracten Höhen mit ihrem concreten Standpunkte zu verbinden. Auch ist keine Wissenschaft durch den Fortschritt vom Abstracten zum Concreten entstanden; man sollte daher überall auch den naturgemäßen Weg einschlagen, und erst nach vollendeter Durchmessung einer Wissenschaft das System erbauen. Wenigstens gilt der Grundsatz: „vom Bekannten zum Unbekannten", für jeden bildenden Jugendunterricht, und es giebt keine Ausnahme von dieser Regel. Man hat daher an ihm einen Maaßstab, an dem man die Naturgemäßheit eines Unterrichts abschätzen kann. —

Um der Wichtigkeit der Sache willen wollen wir etwas in dem Vorstehenden Angedeutetes noch zu einem besonderen Grundsatze erheben. Er heißt:

7) Unterrichte nicht wissenschaftlich, sondern elementarisch!

Der wissenschaftliche Unterricht, wie wir ihn z. B. auf den Universitäten antreffen, beginnt in der Regel mit den allgemeinsten Sätzen, mit Axiomen, Definitionen, allgemeinen Eintheilungen, Potenzen, Schematen und Principien, aus welchen das Besondere und Einzelne abgeleitet wird. In dieser Ordnung werden die Wissenschaften überhaupt aufgestellt. Man verlangt consequente, systematische Anordnung, Deduction, progressives Fortschreiten, System.

So wie die Wissenschaft, als selbstständiges Object, aufgestellt wird, also ist sie nicht entstanden. Denn der menschliche Geist kennt und entdeckt erst das Einzelne, Besondere, woraus er später das Allgemeine entwickelt. Dieser Anfang vom Einzelnen, Speciellen und Individuellen und der Fortschritt zum Allgemeinen hinauf ist also der naturgemäße Gang der Entwickelung. Darum schlägt jeder bildende Unterricht diesen Weg ein; wir nennen ihn, weil dadurch die Anlagen in ihrem Grundwesen ergriffen und entwickelt werden, den elementarischen, die Methode die Elementarmethode. Die wissenschaftliche Methode ist also der elementarischen gerade entgegengesetzt; der Anfangspunkt der einen ist der Endpunkt der andern und umgekehrt.

Es gehört nicht viel Uebung dazu, um zu erkennen, in welcher Weise irgend ein einzelner Lehrer zu verfahren gewohnt ist.

Der wissenschaftliche Lehrer trägt vor, docirt, giebt, lehrt dogmatisch. Kommt wohl auch einmal eine Frage vor, so wird auf ihre Beantwortung kein Werth gelegt; die Antwort wird nicht benutzt, sondern es wird in dem einmal gedachten Zusammenhange fortgefahren; das Fragen ist ein Scheinfragen. Der Schüler ist überall auf das Hinnehmen, Empfangen, Lernen, Nachschreiben, Nachdenken hingewiesen. Der Lehrer macht die Wissenschaft, die er vorträgt, oder sich selbst, da er der Darstellende ist, zum Mittelpunkt der Bewegung oder auch des Stillstandes.

Umgekehrt verfährt der Elementarlehrer, auch in dem sogenannten wissenschaftlichen Unterricht. Er faßt den Schüler auf dem Standpunkte, auf welchem derselbe steht, setzt ihn durch Fragen, die an seine Erkenntnisse anknüpfen, in Bewegung, weckt dadurch seine Selbstthätigkeit, und leitet ihn durch fortwährende Erregung zur Auffindung und Erzeugung neuer Gedanken und Erkenntnisse an. Also macht die Elementarmethode den Schüler oder in Schulen die ganze Schülerklasse zum Mittelpunkte der Bewegung; der Lehrer selbst betrachtet sich als Mittel, durch welches die Erregung und Leitung geschehen soll, er macht sich zum dienenden Werkzeug der Thätigkeit, und er befolgt die bereits genannten didaktischen Grundsätze. So unterrichten, heißt elementarisch unterrichten.

Natürlich gelangt man auf diesem Wege höchstens zuletzt zu allgemeinen Sätzen, Axiomen und Principien.

Dieser Gang ist der elementarische, der naturgemäße, der bildende. Ihm gemäß sollte nicht nur in Elementarschulen, sondern in allen Schulen, selbst auf Hochschulen, verfahren werden. Die Einsichten, die Wissenschaften, sind dem Lernenden nicht zu geben, sondern er ist zu veranlassen, daß er sie finde, sich selbstthätig ihrer bemächtige. Diese Lehrmethode ist die beste, die schwierigste, die seltenste. Das Schwere erklärt das Seltene ihrer Erscheinung. Das Vorsagen, Ablesen und Diktiren ist dagegen Kinderspiel; aber es taugt nirgends; es ist eine Schande, daß es in unserer Zeit noch vorkommt. Auch an den Lehrer der höheren oder höchsten Schulen sollte man, wie an den Elementarlehrer, die unbedingte Forderung stellen, daß er sich der elementarischen Methode bediene. Denn das hieße die Sache sehr einseitig auffassen, wenn man meinen sollte, sie eigne sich nur für die Elemente des Wissens. Sie gehört überall hin, wo ein Wissen erst erzeugt werden soll, d. h. für jeden Lernenden. Sollte daher sich ein Professor auch des Fragunterrichts nicht bedienen wollen oder nicht können, so müßte er doch wenigstens die Wissenschaft in der entwickelnden Weise, d. h. elementarisch vortragen, so daß er den Zuhörern einen lebendigen Denkprozeß vorführte. Denn nur dadurch lernen die Herren Studenten denken. Ein unübertreffliches, seltenes Muster und Beispiel stellte in dieser Beziehung der unvergeßliche Schleiermacher in sich dar. Möchte das geisttödtende, heillose Unwesen des Vortragens einer von den Zuhörern noch nicht ergriffenen, noch im Einzelnen nicht erkannten Wissenschaft endlich aus den Hörsälen verschwinden, wie das Vorsagen und blindmechanische Lernen immer mehr aus den Schulstuben verschwindet! Nicht das Vollendete, Fertige gehört für den Lernenden, sondern das Einzelne, das Werdende. Der wahre Lehrer zeigt seinem Schüler nicht das fertige Gebäude, an dem Jahrtausende gearbeitet haben; sondern er leitet ihn zur Bearbeitung der Bausteine an, führt mit ihm das Gebäude auf, lehrt ihn das Bauen. *)

Die sogenannte wissenschaftliche Methode ist die deducirende, synthetische, progressive, dialectische, oft und zwar im schlechtesten Falle die rein dogmatische; die Elementarmethode ist die inductive oder inducirende, analytische, regressive, heuristische.

Zusatz. Bei der Eintheilung der Unterichtsform in die beiden Arten (Duplicität) des vortragenden und fragenden Unterrichts darf man, wie es gewöhnlich geschieht, nicht stehen bleiben, wenn man die wahre, d. h. die innere Verschiedenheit der Unterrichtsformen auffassen will. Ob man einen Lehrstoff in vortragender Weise behandelt, wobei die Zuhörer schweigen, oder ob man ihn in Fragen einkleidet, so daß die Schüler antworten: es betrifft nur das Aeußere, nicht nothwendig das Innere

*) Obiges ist weiter ausgeführt in einem Aufsatze über Unterrichtsmethode im Allgemeinen in meiner Schrift: „Streitfragen auf dem Gebiete der Pädagogik". Essen 1837, Bädeker. Zwei Hefte. (1 Thlr.)

der Lehrform. Dieses Innere, die Hauptsache, besteht, seiner Verschiedenheit nach, darin, ob der Lehrer, der Docent, den Gegenstand als einen fertigen, gemachten ansieht und als solchen behandelt, oder ob er ihn als einen erst zu findenden, zu untersuchenden und festzustellenden bearbeitet. In dem ersten Falle giebt der Lehrer den Lehrstoff, die Schüler nehmen ihn an, lernen im eigentlichen Sinne des Wortes, und sie verhalten sich wesentlich aufnehmend (receptiv, wo nicht gar passiv), dem Gedankengang des Lehrers lediglich folgend, im besten Falle nachdenkend; in dem andern Falle aber gehen sie, auf Veranlassung des Lehrers, von irgend einer Wahrheit aus, untersuchen sie oder das, was daraus folgt, und finden so die Wahrheit durch selbsteigenes Nachdenken, Untersuchen und Prüfen. Dort werden die positiven Antworten gegeben, ehe die Fragen aufgestellt sind, und gewöhnlich, ehe in den Schülern die Neigung geweckt ist, nach der Sache selbst zu fragen, so daß das Lehrverhältniß einer Mahlzeit gleichet, zu welcher Personen eingeladen werden, welche gar keinen oder sehr geringen Appetit haben, weßhalb auch ihr Magen fortwährend auf künstliche Weise gereizt werden muß, damit er aufnehme und verdaue; hier dagegen löset sich das Ganze und das Einzelne in Fragen auf, welche beantwortet zu sehen der Geist des Schülers begierig ist, weil er sich dieselben selbst aufgeworfen hat. Das ist der eigentliche, innere Unterschied der beiden wesentlichen Arten der Lehrform. Daß jede derselben sich des reinen Vortrages oder der Frageweise bedienen könne, leuchtet bei einigem Nachdenken ein, obgleich es wahr ist, daß die erste Art des Unterrichts sich gewöhnlich der akroamatischen, die zweite der erotematischen Lehrform bedient. Absolut nothwendig ist es aber durchaus nicht. Behandelt man den Stoff als einen fertigen, gemachten, appretirten, wie z. B. unsere gewöhnlichen, nun meist veralteten deutschen Grammatiken die Muttersprache, so kann man die Schüler schweigen lassen, ihnen vorsprechen oder diktiren, oder man kann auch den Vortrag durch Fragen unterbrechen und selbst fast in Einem weg fragen. Aber es sind und bleiben Scheinfragen, was die entwickelnde Kraft derselben betrifft; es ist ein Scheinfrageunterricht (in doppeltem Sinne: Schein-Frageunterricht und Scheinfrage-Unterricht). Und wie man in der wahrhaft entwickelnd-erzeugenden Unterrichtsweise die Schüler durch erweckende Fragen zum Nachdenken, Untersuchen, Prüfen hinleiten kann, wie jedermänniglich bekannt ist, so kann man dabei auch ganz allein reden und die Schüler zuhören lassen. In selbstständigem Vortrage stellt so ein geistvoller Lehrer in Gegenwart der Zuhörer einen lauten Untersuchungs- und Denkprozeß an, indem er von dem Standpunkte aus, auf welchem die Schüler stehen, die kritische, dialektische, rationale Untersuchung beginnt, um gewisse Sätze, wenn sie das Feuer der Prüfung bestanden, für einstweilen festzustellen und durch sie andere und andere Wahrheiten in beständiger Selbstthätigkeit zu finden. Wir haben also, wenn wir die inneren und äußeren Verschiedenheiten der Lehrweise mit einander vergleichen, ein Gevier (eine Quadruplicität), nämlich:

1) die mittheilende (die gebende, die die Receptivität oder Empfänglichkeit des Schülers besonders in Anspruch nehmende), dogmatische Lehrweise:
   a) vortragend;
   b) fragend (fragend-vortragend, scheinbar fragend — ein Frageſpiel); *)

*) Den oben charakterisirten Scheindialog, darin bestehend, daß der Eine zwar fragt, der Andere auch antwortet, jener aber nie auf diese Antworten eingeht, sondern den vorher gedachten und festgestellten Faden festhält, nannte Lessing den Kanzeldialog. „Ich unterbreche“ (sagt er in seinen Streitschriften mit dem Hauptpastor Göze) „den Herrn Pastor; aber der Herr Pastor hält sich

2) die entwickelnde (findende, die die Spontaneität oder Selbstthätigkeit des Schülers besonders erregende), heuristische Lehrweise:
   a) vortragend
   b) fragend.

Es giebt also eine entwickelnde Lehrweise, die aussieht wie (mittheilender) Vortrag, und es giebt eine mittheilende, die aussieht wie entwickelnd.

In der entwickelnd-vortragenden Lehrweise war Schleiermacher ein Meister, in der entwickelnd-fragenden Sokrates. Da man diese darum die sokratische genannt hat, so könnte man in dieser Analogie jene die schleiermachersche nennen; fast nicht mit weniger Grund, als zu jener Benennung Berechtigung vorhanden gewesen. Der Unterschied ist nur der, daß in dem Alterthum ausgezeichnete Eigenschaften mehr an einzelnen Heroen wahrgenommen wurden, wogegen in der neuern Zeit einzelne Persönlichkeiten nicht mehr so scharf hervortreten.

Den Scheinfrageunterricht kann man beinahe allerwärts finden. Wir meinen nicht gerade die zur Wiederholung (Repetition) dienende alte Frageweise Hübner's, nicht die noch ältere, die Fragen den Schülern in den Mund legende Weise Luther's; sondern die Unterrichtsweise aller Derer, welche wohl gehört haben, daß man sich des Frageunterrichts bedienen müsse, aber dabei nicht selbst denken, den Lehrstoff nicht von allen Seiten untersucht haben, und nicht befähigt sind, denselben so zu behandeln, daß der unreife Geist des Schülers sich seiner selbstthätig bemächtige. Viele Kandidaten der Theologie, wenn sie sich dem Lehramte widmen, schlecht unterwiesene oder stumpfsinnige Seminaristen und alle Schlendrianisten pflegen wohl zu fragen, aber sie entwickeln nicht. Man lasse sich nur durch die Form nicht täuschen; sie geben ungeachtet derselben dennoch den Lehrstoff, sie treten nicht aus dem Gange oder der Ordnung, in welche sie das Lehrmaterial gebracht haben, oder wie sie es in dem Lehrbuche finden, heraus, die Schüler antworten nur mit einzelnen Wörtern, sagen darin, was sie eben gelernt haben, und der Lehrer bleibt auf seinem Standpunkte stehen, ohne sich zum Mittel der Entwickelung des kindlichen Geistes zu machen. Was wir verlangen, ist die schwerste und fruchtbarste Lehrweise zugleich; die sogenannte sokratische ist schwerer als die sogenannte schleiermachersche. Wie schwer sie sein möge, kann man daraus schon erschließen, daß die Professoren schon zu den seltenen Erscheinungen gehören, die es auch nur zu versuchen Lust haben, in der letzteren Weise zu docieren. Von dem momentanen Versuche bis zur bleibenden Ausführung ist aber noch ein großer Schritt. Die ächten Sokratiker sind nicht so selten, weil die Methodik der Volksschule die fragend-entwickelnde Lehrweise schon seit Basedow's Zeiten als die Krone der Lehrgeschicklichkeit nachgewiesen hat, darum ausgezeichnete Schullehrer vielfach nach der Erringung dieser außerordentlichen Kunst gestrebt haben. Wie tief sie auf den Geist der Schüler einwirken muß, bedarf für den, der sie, wenn auch nur unvollkommen, anzuwenden versteht, keines Beweises; er hat es in freudiger, unvergeßlicher Anschauung erfahren, wie die jungen Seelen ihre Fittige heben und ihre Flugkraft sich steigert. Es ist ein Höhepunkt des Lehrerlebens; denn hier berührt die Seele die Seele. *) Impotente (zur geistigen Erzeugung impotente) Menschen ha-

---

nicht für unterbrochen. Er redet fort, ohne sich zu bekümmern, ob unsere Worte zusammen klappen oder nicht. Er ist aufgezogen und muß ablaufen.

Also: ein Dialog und kein Dialog."

*) Der größte praktische Katechet, welchen Deutschland hervorgebracht hat, war Dinter. Darum sage ich nicht, daß seine Musterkatechisationen in seinem bekannten dreibändigen Hauptwerke auch jetzt noch als höchste Muster der Ka-

ben auch diese Lehrweise als leer und nichtig nachzuweisen sich bestrebt, zur Schande für sie selbst, weil sie dadurch beweisen, daß sie die Natur des menschlichen Geistes nicht kennen, ja nicht einmal die größten Erscheinungen in der Lehrerwelt zu fassen vermögen. Erst müssen sie darthun, daß die Receptivität oder gar die Passivität die höchste Eigenschaft des menschlichen Geistes sei. Dann wollen auch wir die entwickelnde Lehrweise schmähen und verschmähen. So lange wir aber die Spontaneität oder die Selbstthätigkeit des Geistes für seine Krone halten müssen, so lange der selbstthätigere, von äußeren Einflüssen unabhängigere Mensch für den geistigeren zu erachten ist; so lange werden wir dazu beizutragen wünschen, daß in den Schulen, d. h. in allen, den niederen, mittleren, hohen und höchsten, die entwickelnde, und, wo möglich, die entwickelnd-fragende, wo dieß aber nicht angeht, wenigstens die entwickelnd-vortragende, d. h. wo möglich die sokratische, oder doch wenigstens die schleiermacherische Lehrweise angewandt werde. Ihre Anwendung liefert den untrüglichsten Beweis von der geistigen Emancipation des Lehrenden. Durch sein Selbstdenken lernen die Schüler das Gleiche, in intellectueller Hinsicht das Höchste.

---

8) Verfolge überall den formalen Zweck, oder den formalen und materialen zugleich *), errege den Schüler durch denselben Gegenstand möglichst vielseitig, verbinde namentlich das Wissen mit dem Können und übe das Erlernte so lange, bis es dem unteren Gedankenlaufe übergeben ist!

Diese Grundsätze sind mit einander verwandt. Darum haben wir sie zusammen gestellt. Es wird nur einer kurzen Auseinandersetzung bedürfen, ihre Richtigkeit nachzuweisen.

---

techisirkunst anzusehen sind. In ihnen herrscht einseitig der begriffmäßige Formalismus. Aber sie bleiben Muster in ihrer Art.

*) Plamann unterschied Grundbildung und Ausbildung. Jene ist die formale, wo der Stoff dient; diese bildet die durch die Grundbildung entwickelten Kräfte für die Zwecke des gesellschaftlichen Lebens. „In der Grundbildung ist der Stoff Mittel zur formellen Geistesbildung; in der Ausbildung wird diese das Mittel zur Erkenntniß des Stoffs und seiner Anwendung. Jenes ist Unterrichten, dieses Unterweisen. Der Sprachgebrauch rechtfertigt diese Erklärung. Wenn man sagt: wohl unterwiesen im Gesetz, so wird die Kenntniß desselben schon voraus verlangt; sonst würde es heißen: darin unterrichtet." Graser's Ansicht: „Lehren heißt: einem Andern Kenntnisse mittheilen; unterrichten: den Nichtunterrichteten reizen, sich die noch fehlenden Kenntnisse ꝛc. durch eigene Kraft zu verschaffen." Schwarz: „Unterrichten heißt: einer geistigen Kraft in ihrem Hervortreten eine bestimmte Richtung geben." Zerrenner: „Unterricht ist die absichtliche Einwirkung auf Andere, um ihnen zur Erwerbung gewisser Kenntnisse und Geschicklichkeiten behülflich zu sein." Dieses ist eine kleine Probe der Verschiedenheit der Ansichten selbst unter den Schriftstellern, über den Inhalt desselben Wortes, das Wesen eines Begriffs, eines pädagogischen Hauptbegriffs. Die verschiedenen Ansichten charakterisiren die, welche sie hegen.

Der Unterricht kann eine doppelte Tendenz haben; entweder will man einen Schüler mit einem bestimmten Lehrmaterial bekannt machen, ihm ein Wissen oder auch eine Fertigkeit aneignen, damit er dieses Bestimmte wisse oder könne, oder man will durch den Unterricht seine Kräfte ausbilden. Im ersten Falle verfolgt man den materialen, im zweiten den formalen Zweck. Oft und in der Regel strebt man beide zugleich an. Denn sie schließen einander nicht aus. Im Gegentheile wird derjenige Schüler sich auch mit besonderer Energie und Eigenthümlichkeit des Stoffes bemächtigen, dessen Geisteskräfte durch die Behandlung des Stoffs oder die Methode möglichst energisch geweckt werden. Aber dennoch ist einer dieser Zwecke der wichtigere und höhere und soll daher der überwiegende und vorherrschende sein. Dieses ist offenbar, namentlich in dem Jugend-, besonders dem Elementar-Unterrichte, der formale. Einer großen Summe des Wissens bedarf der Elementarschüler nicht. Aber eine geübte, möglichst entwickelte Denk- und Sprachkraft, geweckte Aufmerksamkeit, die Fähigkeit, einen neuen Gegenstand mit Verstand aufzufassen und zu prüfen, und andere formale Eigenschaften bringen ihm durch das ganze Leben die größten Vortheile, vorausgesetzt, was sich von selbst versteht, daß die geweckten Geisteskräfte und die ihm angeeigneten Fertigkeiten in den Dienst des Guten treten. Mit dem Allen ist nicht gesagt, daß der materiale Zweck in den Hintergrund geschoben werden solle; nie und nirgends aber muß derselbe allein und ausschließlich erstrebt werden. Je jünger und unreifer der Schüler ist, desto mehr Werth muß man auf die Entwickelung der Kraft legen. Je gereifter diese, desto eher ist es zulässig, ihr schwere Materien vorzusetzen, weil man erwarten kann, daß ihre bereits erstarkte Kraft befähigt ist, die Materien dem Geiste zu assimiliren. Verfährt man umgekehrt, d. h. muthet man der ungeübten Kraft zu, Stoffe anzunehmen, zu deren Verdauung die Kraft nicht zureicht, so zerstört man sie vollends. Darum muß in allen Klassen einer Elementarschule, in allen Volksschulen die formale Bildung vorherrschen; in höheren Schulen — vorausgesetzt, daß ihre Schüler der kraftbildenden Elementarbildung theilhaftig geworden — kommt allmählig auch der materiale Zweck mehr an die Reihe, der gymnastische Zweck alles Schulunterrichts wird aber dennoch nirgends übersehen, jeder Lehrgegenstand (Doctrin) wird zur Disciplin, selbst auf der Universität, bis in der eigentlichen Akademie der Wissenschaften nur noch an die Erforschung des Unbekannten, an die aus der Dunkelheit an's Licht zu ziehende Materie gedacht wird. Auf der langen Linie der intellectuellen Bildung, an deren entgegengesetzten Endpunkten der Elementarlehrer und der Akademiker stehen, ist daher von jenem zu diesem ein Fortschritt, indem die anfängliche Herrschaft der formalen Bildung allmählig in die der materialen übergeht. Ueberall aber wird kraftbildender, entwickelnder, bethätigender, erziehender Unterricht verlangt. Man kann auch sagen: sittlicher (ethischer) Unterricht. Denn die Sittlichkeit, im weiteren

Sinne des Wortes, kann als der Zweck der Schule angesehen werden. Freilich müssen, um zu begreifen, daß sie durch Unterricht erreicht werden soll, Sittlichkeit und Unterricht eigenthümlich aufgefaßt werden, was aber in Betreff des Sinnes, den wir hinein legen, keinem Leser schwer werden kann. — Der formale Unterricht hat für sich keine Realität; alles Unterrichten geschieht an einem Stoffe *), und dieser Stoff soll tüchtig erlernt werden, und wenn dieses geschieht, so ist der Unterricht formal, natürlich auch material, weil eben der Stoff gelernt wird, was aber mehr ist als: mit dem Gedächtniß äußerlich aufgefaßt wird.

Zum tüchtigen Unterricht gehört überall ein Zwiefaches: 1) das Wissen der Sache an sich; 2) das Können derselben. Das Wissen der Sache ist nicht ein leidendes Aufnehmen derselben, noch weniger der Wörter, durch die sie bezeichnet wird, sondern ein selbstthätiges Erfassen derselben. In diesem Ausdrucke liegt schon die Wahrheit, daß die formale Bildung (der Geisteskräfte) mit dem rechten Lernen des positiven Stoffes gegeben, nicht etwas davon Getrenntes ist. Aber zu diesem rechten Wissen muß sich das Können gesellen, d. h. die Gewandtheit und Fertigkeit in der Handhabung, Anwendung desselben, was (in der Schule) theils in der Fertigkeit der mündlichen Darstellung des Wissens, theils in der fertigen Behandlung der Anwendung des Wissens auf Aufgaben aller Art besteht. Von einer absoluten Trennung des materialen und formalen Gesichtspunktes ist also nirgends in vernünftigem Sinne die Rede. Aber der Gedanke einer formalen Tendenz des Unterrichts **) darf durchaus so lange nicht aufgegeben werden, als noch die Spuren eines bloßen Lernens mit dem Gedächtniß (obendrein mit dem Wortgedächtniß) vorkommt. Möglichst tiefe Erkenntniß, möglichst fertige Verarbeitung ist das Ziel; beides ist immer beisammen. Die formale Bildung besteht also nicht vorzugsweise in dem Unterrichte der alten Sprachen, oder der neuern Sprachen, oder der Realien, oder der Mathematik u. s. w., sondern in dem tüchtigen Erlernen der Hauptbildungsmittel aller Zeiten ***), d. h. in dem Complexus dieser Gegenstände, liegt aber

*) „Nie und nirgends hat man es mit der rein-formalen Bildung zu thun; nur an und in dem Stoffe bildet sich die Form und umgekehrt; daher auch das Resultat der Bildung weder die reine Form, noch der formlose Stoff, sondern jederzeit der geformte Stoff oder die im Stoffe und durch denselben dargestellte Form ist." Kapp, der wissensch. Schulunterricht ꝛc. S. 89.

**) Die formale Bildung ist bei allen Menschen dieselbe, man strebt wenigstens danach; die materiale Bildung aber ist fast so verschieden, als die Berufsarten der Menschen.

***) „Der Unterricht muß die gesammte Cultur der Welt in sich fassen. Auf jeder Stufe. Nicht den Bürgern ein Stück, den Studenten ein Stück, den Gymnasiasten ein Stück. Das Allgemeinmenschliche soll in Allen sein; ihre Bildung ist nur dem Grade nach verschieden. Menschlich gebildet ist nur der, der in jeder Gesellschaft wenigstens versteht, wovon die Rede ist;

weniger in dem Mancherlei, noch weniger in den Massen, als in der vielseitigen Behandlung derselben. Aller wahre Unterricht verschafft nicht nur ein Wissen, sondern Bildung. In technischen Anstalten, z. B. in chemischen Fabriken, kommt es auf das Erlernen und Wissen der Sache an; mittelbar erzeugt auch dieses Bildung, obgleich es darauf nicht so abgesehen ist, wie in unsern Schulen aller Art, welche die Bildung direct beabsichtigen. Schulbücher, z. B. über Geographie, haben daher zum Theil andere Zwecke, als geographische Wörterbücher zum Nachschlagen, folglich auch eine andere Einrichtung. Ihre Bearbeitung bleibt aber die Hauptsache. Auch an einem (scheinbar) rohen Stoffe kann die Menschenkraft gebildet werden, nur an dem einen mehr als an dem andern. Recht hat man daher, wenn man nicht zuoberst auf den Stoff, sondern auf die durch die Verarbeitung desselben gewonnene Kraft den Accent legt, und eine Wahrheit (wenn auch nicht die ganze Wahrheit) liegt in der Behauptung: der Stoff kann vergessen werden, wenn nur die Erlernung desselben die Kraft bildete; wir halten daher an der Ueberzeugung fest: nicht der extensiv-materielle Lernzweck ist der höchste, sondern der intensiv-formelle. Aber daß dabei viel Uebertreibung vorgekommen, ist unleugbar. *) Einmal ist es unmöglich, alles recht Erlernte wieder

gründlich braucht er nur diejenigen Kenntnisse zu besitzen, welche zu seinem Geschäft gehören." Kapp, a. a. O.

*) Beneke, der Psycholog unter den Pädagogen, stimmt nicht nur der Behauptung bei, daß es keine rein-formale Bildung (und eben so wenig eine rein-materiale) gebe; sondern er geht weiter, indem er behauptet und nachweiset, daß keine allgemeine Bildung irgend eines Vermögens existire oder möglich sei, weil diese allgemeinen Vermögen nicht existiren. Wir müssen die darüber Belehrung suchenden Leser auf seine Erziehungs- und Unterrichtslehre, seine psychologischen Skizzen, das Werk von Dreßler ꝛc. verweisen, können aber doch nicht umhin, hier aus jenem eine Stelle mitzutheilen (Bd. I. S. 81):

„Es ergiebt sich augenscheinlich, daß es keine allgemein-formale Bildung geben kann: keine allgemeine Gedächtnißbildung, Verstandesbildung, Urtheilsbildung u. s. w., sondern jede formale Bildung reicht nur so weit, als ihr Gegenstand reicht. Das Auswendiglernen von lateinischen Vocabeln z. B. übt keineswegs (wie man oft behauptet hat) das Gedächtniß überhaupt, sondern eben nur für Vocabeln; der mathematische Unterricht die Anschauungs-, die Beurtheilungskraft nur für mathematische Verhältnisse, aber nicht für sprachliche, oder für Charaktere, für Lebensverhältnisse u. s. w. Denn indem das Gedächtniß überhaupt nur an den Vorstellungsspuren existirt, als ihrer inneren Beharrungskraft: in welcher Art sollten wohl die für Vorstellungen lateinischer Wörter gewonnenen Kräfte für das kräftige Auffassen und Aufbehalten physikalischer Anschauungen, oder Anschauungen von Pflanzen, von Menschen u. s. w. fruchtbar werden können? Und indem das Urtheilen durch die Begriffe geschieht, so kann ja auch die durch den Erwerb gewisser Begriffe hiefür gewonnene Kraft nicht weiter als der Inhalt dieser Begriffe reichen. Und so in allem Uebrigen.

zu vergeſſen; zweitens haftet an dem Stoffe die Bildung. Es iſt das gewonnene Kapital; es iſt im Geiſte das, was im Leibe das Blut. Mit dem Kapital verlieren ſich auch die Zinſen, mit dem Blute die Energie. Es giebt keine allgemeinen Vermögen der Seele; die Kräfte derſelben entſtehen erſt durch ihre Beſchäftigung mit geeigneten Stoffen. Eben darum gehört eine Mehrheit von verſchiedenartigem Material zur Ent-

---

Nur in drei Beziehungen giebt es eine relativ allgemeine Bildung, welche jedoch, genauer betrachtet, mit dem eben Erörterten nicht im Widerſpruche ſteht, ſondern vielmehr daſſelbe beſtätigt. Es giebt eine ſolche:

1) In wiefern daſſelbe Material in mehrere verſchiedene Entwickelungen als Beſtandtheil einzugehen geeignet iſt. Kommen z. B. dieſelben Combinationen von Lauten, dieſelben Sprachformen u. ſ. w. in verſchiedenen Sprachen vor, ſo werden mit der erſten, die wir lernen, auch die Talente für das Erlernen der übrigen mitgebildet: mit dem Erlernen der lateiniſchen Sprache die Talente für das Erlernen der franzöſiſchen, der italieniſchen, der ſpaniſchen, der engliſchen. Ein mathematiſcher Satz kann die Grundlage bilden, nicht nur von vielen andern mathematiſchen Sätzen, ſondern auch von phyſikaliſchen, aſtronomiſchen, chemiſchen; und in ſofern wird durch das Verſtändniß von jenem zugleich die Verſtandeskraft für alle dieſe ausgebildet u. ſ. w. In allen dieſen Fällen aber erſtreckt ſich die formale Bildung nur deßhalb weiter, weil ſich das Material, an welchem ſie ſich findet, über einen größeren Umfang erſtreckt.

2) In wiefern ein pſychiſches Gebilde zur regelnden Muſterform wird für andere, z. B. eine wiſſenſchaftliche Conſtruction von höherer Vollkommenheit, wie wir ſie aus einem naturwiſſenſchaftlichen Werke in uns nachbilden, zugleich zu einer uns ſtets vorſchwebenden Norm und zu einem lebendigen Triebe ausgebildet wird, der uns nicht ruhen läßt, bis wir auch andere (z. B. ſprachliche, philoſophiſche u. ſ. w.) Denkentwickelungen in derſelben Form ausgeprägt haben.

3) In wiefern größere Maſſen von Strebungen in bleibende Verbindung geſetzt werden mit gewiſſen Vorſtellungskreiſen, und in Folge deſſen alles in dieſe Aufgenommene der von jenen ausgehenden Bewegungskräfte theilhaftig wird. Hieraus erklärt ſich z. B. die höhere Virtuoſität, welche alle Menſchen für die Auffaſſung und Verarbeitung Desjenigen haben, was zu ihren Berufsgeſchäften oder zu ihrer Lieblingswiſſenſchaft gehört, auch wenn es ganz neu zu denſelben hinzukommt u. ſ. w. Selbſt abgeſehen von den Vorbildungen, welche auch das Neue immer, mehr oder weniger, antreffen wird, tritt es mit den mächtigen Motiven in Verbindung, welche ſich ſeit einer langen Reihe von Jahren angeſammelt haben, und wird vermöge deſſen mit ungleich größerer Kraft angeeignet und ausgebildet.

Giebt es nun ſo keine allgemein- oder rein-formale Bildung, ſo giebt es auf der andern Seite eben ſo wenig eine rein-materiale. Jede von einer Entwickelung zurückbleibende Spur (jeder Erwerb von Vorſtellungen, Kenntniſſen u. ſ. w.) iſt zugleich Kraft: wo es denn nur darauf ankommen wird, vermöge der Art, wie man die Entwickelungen einleitet, die Spuren ſo zu begründen, daß ſie nicht träge und unfruchtbare Kräfte, ſondern lebendig regſame, aufſtrebende und vielſeitig weitreichende ſeien."

wickelung des Geistes. Und dieses muß erhalten werden. Ohne dasselbe kann man einen Grad von Gewandtheit, Fertigkeit, Routine ꝛc. besitzen, aber eigentlich formale Bildung ist dieses nicht; denn sie ist nicht ohne Stoff. Diese Wahrheit wird durch die Beobachtung bestätigt, daß diese Routine nichts schafft, wie wir heut zu Tage an einer Menge sogenannter Literaten sehen, welchen Gewandtheit im Schreiben und Sprechen nicht mangelt, wohl aber Sachkenntniß, d. h. wahre Bildung, welche die Kenntniß der Sache mit dem fertigen, freien Gebrauche derselben verbindet.

Zweitens empfehlen wir möglichst vielseitige Erregung.

Daß jedes Einzelnen Ausbildung, verglichen mit der der ganzen Menschheit, nur eine einseitige werden könne, und daß die Viel- oder Allseitigkeit in der gesammten Menschheit zu suchen sei, haben wir oben schon auseinander gesetzt. Aber darum ist die Einseitigkeit nicht das Ziel des Strebens. Wir sagen nur, daß derjenige, der es in irgend einem Stücke zu einem bedeutenden Grade von Tüchtigkeit bringen will, sich auf die Erstrebung dieses Einen vorzugsweise zu legen habe; aber innerhalb dieses Kreises sich möglichst vielseitig zu bilden und der geistbeschränkenden Einseitigkeit nicht anheim zu fallen, muß eines Jeden Bestreben sein. Und darum auch des Lehrers. Deßhalb soll er jeden Unterrichtsgegenstand von möglichst vielen Seiten betrachten, möglichst vielseitige Uebungen an dem Einen und Gleichen anstellen lassen. Denn die Vielseitigkeit ist nicht in der Vielheit und Mannigfaltigkeit der Gegenstände, nicht in der Masse der Aufgaben, sondern in der Vielheit und Mannigfaltigkeit der Behandlungsweise der einmal vorgeschriebenen und unabänderlichen Gegenstände zu suchen. Man übe daher durch einen Erkenntnißgegenstand nicht bloß den Verstand, sondern auch das Anschauungsvermögen und das Gedächtniß, und umgekehrt, was noch wichtiger ist, damit nichts Unverstandenes oder gar Unverständliches gelernt werde; man errege zugleich, wenn es nur die Natur des Gegenstandes erlaubt (und welcher Gegenstand sollte es nicht erlauben, nicht geradezu fordern?), die Gemüthskraft, wirke durch die Gedanken auf den Willen und mache die gewonnene Erkenntniß zu einem Gegenstande praktischer, mündlicher und schriftlicher Uebungen und dergleichen. So in allen Fällen. Es fruchtet mehr, einen und denselben Gegenstand von zehn Seiten anzusehen, als zehn verschiedene Gegenstände von einer Seite. Nicht in der Summe des Wissens liegt die Bildung, sondern in der vollständigen Durchschauung und fertigen Handhabung alles dessen, was man weiß. Darin ruht der höchste Vorzug der öffentlichen Schule vor dem Privatunterricht, daß sie wegen der Menge und Verschiedenheit der Köpfe genöthigt ist, denselben Gegenstand aus den verschiedensten Gesichtspunkten und von den verschiedensten Seiten betrachten zu lassen. Vermeidet man dieses, so sind alle Privatschüler zu beneiden; denn die größere Masse des Wissens haben sie vor den Schülern öffentlicher Schulen voraus.

Insonderheit soll mit dem Wissen das Können verbunden werden. Wir verstehen unter Können nicht bloß die äußerlichen, sichtbaren Fertigkeiten mit dem ganzen Körper oder einem Theile desselben, sondern überhaupt die Anwendung alles Erlernten, sowohl auf die übrigen Zweige des Wissens, als auch auf die Verhältnisse und Beziehungen im Leben, und zugleich die Fertigkeit in der mündlichen und schriftlichen Darstellung derselben. Es ist eine trübselige Erscheinung, wenn der Kopf eines Schülers mit einer größeren oder kleineren Summe des Wissens angefüllt ist, ohne daß er die Anwendung desselben gelernt hat, so daß man von ihm sagen muß, er wisse zwar etwas, aber er könne nichts. Diese traurige Einseitigkeit trifft man in den Schulen nach altem Schlage häufiger an, als in solchen, in welche die neuere, lebendigere und vielseitigere Unterrichtsweise eingedrungen ist. Ein geistig geweckter, vielseitig gebildeter Lehrer wird überall Gelegenheit finden zu vielseitiger Entwickelung, wie es die Elementarmethode verlangt. Das Vorsagen, Dictiren, Vordociren = Vorbeidociren („Ohr ein, Ohr aus") thut es nicht, sondern das Ueben. In einer bildenden Unterrichtsanstalt herrscht der gymnastische Zweck *); jede ist im ursprünglichen Wortsinne ein Gymnasium. „Kann man denn" (fragt J. Paul in dem ersten Heftlein seiner Selbstbiographie, S. 132) „es den Jugendlehrern zu oft sagen — sehr oft hab' ich's wohl indessen schon gesagt — daß alles Hören und Lesen den Geist nicht halb so kräftigt und reizt als Schreiben (nämlich nicht Nachschreiben, sondern Schreiben eigener Gedanken) und Sprechen, weil jenes dem weiblichen Empfangen ähnlich nur die Kräfte der Aufnahme bewegt, dieses aber, dem männlichen Erzeugen ähnlich, die Kraft des Schaffens in Anspruch nimmt und in Bewegung setzt?" Jeder Unterricht muß nicht nur ein praktischer Sprach-, sondern auch ein Sprechunterricht sein. „Sprich, damit ich dich sehe!"

Endlich verlangt obige Regel, daß bei dem Erlernten so lange verweilt werden müsse, bis der untere Gedankenlauf sich seiner bemächtigt habe. Wir werden dieses leicht verstehen.

Wenn wir irgend eine uns bis dahin unbekannte Vorstellung fassen oder eine neue Fertigkeit lernen sollen, so wird unsere ganze, ungetheilte Aufmerksamkeit in Anspruch genommen, und wir bringen es in dem Besitze und in der Anwendung der neuen Vorstellung und der noch ungewohnten Fertigkeit nicht gleich zu einer leichten Gewandtheit in der Handhabung derselben. Solches geschieht nie auf einmal, muß aber geschehen, wenn wir mit Leichtigkeit uns zu höheren Stufen emporschwingen wollen.

*) , was aber nur da möglich ist, wo der Lehrer den Stoff beherrscht. Solches war, um einige Beispiele von Lehrern an höheren Anstalten zu nennen, bei Seidenstücker, Gurlitt, Fr. Lange u. A. und beim alten Valentin Trotzendorf der Fall. Von ihm sagt sein neuester Biograph (Schlesischer Schulbote 1842, S. 32): „Er hatte beim Unterricht nie ein Heft oder ein Blättlein vor sich, mochte er nun entwickeln, wiederholen oder vortragen."

Denn das Nachfolgende setzt das Vorhergehende überall voraus. Haben wir uns desselben daher noch nicht ganz bemächtigt, so muß bei dem Folgenden unsere Aufmerksamkeit stets auf ein Zwiefaches gerichtet sein: auf das Folgende und auf das Vorhergehende, wodurch denn der Gegenstand, um den es eben zu thun ist, nur mit großer Mühe und Beschwerlichkeit aufgefaßt oder dargestellt werden kann. Darum soll man Dasjenige, was bei dem Nachfolgenden gebraucht wird, wie es fast mit Allem der Fall ist, so lange üben, bis man vollkommen darüber verfügen kann. Dieses ist dann der Fall, wenn die Aufmerksamkeit dasselbe, um es zum Bewußtsein zu bringen oder um es praktisch auszuführen, nicht mit Anstrengung festzuhalten hat; ist dann der Fall, wenn die Sache gewissermaßen mechanisch oder gewohnheitsmäßig vor sich geht, oder wenn überhaupt der untere Gedankenlauf und die mechanische Fertigkeit sich seiner bemächtigt haben. So ist es beim Klavierspieler in Betreff des Lesens der Noten und des Greifens der Tasten, beim geübten Schreiber mit den Buchstaben und mit der Rechtschreibung, beim geübten Denker und Sprecher mit der Anwendung der Denk- und Sprachformen der Fall. Wo nicht, so entstehen überall Hemmungen, Störungen und Hindernisse. Wer z. B. bei der Lehre von der Division die Operationen des Zusammenzählens, Abziehens, Vervielfachens noch nicht mit Leichtigkeit vollzieht, wird die Division nur mit sehr großer Anstrengung oder gar nicht und zuletzt gar nichts recht lernen. Darum soll man das Sprichwort „Eile mit Weile" wohl berücksichtigen, und vorzüglich bei den Elementen und allen den Zweigen des Unterrichts, die in der Folge überall vorausgesetzt werden, mit wahrer, unüberwindlicher Zähigkeit verweilen. Nur in solcher Weise gewinnt der Schüler nach und nach eine schöne Gewandtheit und Freiheit in der Behandlung der Gegenstände; ein anders geleiteter aber wird sich stets nur schwerfällig und wie mit Ketten belastet bewegen, zur ewigen Qual des Lehrers und seiner selbst. Wenn daher Peter Schmid in Betreff des Zeichnens verlangt, daß dem Schüler nur solche Aufgaben vorgelegt werden sollen, die er ganz (vollkommen) gut auszuführen vermag, so hat diese Forderung vernünftiger Weise keinen andern Sinn, als den, daß man den Schüler auf den unteren oder vorhergehenden Stufen, die nach methodischen Grundsätzen an einander gereiht sind, so lange verweilen lasse, bis er dadurch alle auf denselben zu erlangende Fertigkeiten sich vollkommen angeeignet habe, damit er durch sie jede neue Aufgabe und jede neue Schwierigkeit mit relativer Leichtigkeit überwinde. Nur auf diese Weise erweckt man auch die Lust zum Lernen, indem der Schüler merkt: er kommt weiter, oder, wie die Herren Studenten zu sagen pflegen: man kriegt etwas (bei ihm) los.

9) Lehre nie Etwas, was der Schüler noch nicht faßt! *)

*) Obige Regel liegt eigentlich schon in Nr. 4; aber wir haben unsere Gründe, sie noch besonders aufzustellen.

Nichts, was über seinen Horizont geht! Ich wollte diese didaktische Regel eigentlich so ausdrücken: Lehre nichts, was der Schüler noch nicht begreift! Aber es fiel mir bei, welchen Mißbrauch Die mit dem Wort begreifen treiben, welche für das Lehren von Dingen sind, die der Schüler entweder jetzt noch nicht, oder auch nie begreift. Denn Solcher giebt es nicht wenige. Dieselben suchen unsere didaktische Regel durch die Gegenfrage zu widerlegen: Was begreift denn eigentlich der Mensch?, indem sie damit sagen wollen: er begreift nichts recht und ganz, also — schließen sie — kommt es auch nicht darauf an, ob des Unbegreiflichen im Unterricht noch ein Bischen mehr vorkommt. Die Gegner dieser Meinung, zu denen wir gehören, könnten diesen Beweis etwa so widerlegen: Je nun, wenn es so ist, so wird es auch so mit der Sünde sein. Denn wenn man einmal mit der Erbsünde behaftet ist, nun so kommt es auch nicht darauf an, ob noch ein wenig mehr hinzukommt. Aber Scherz bei Seite, unsern Gegnern ist es auch mit jener Gegenfrage Ernst. Wir sagen: der Schüler darf nichts lernen, was er nicht faßt. Es giebt wunderbare Curiosa, auch in der Pädagogik. Zu diesen rechne ich die meisten der pädagogischen Ansichten eines — — Professors, der zuweilen über Pädagogik ein Publicum lies't. Nicht davon zu reden, daß er z. B. zu beweisen suchte, das Knabenalter sei die Zeit der innern Zerrissenheit, ein Knabe fühle sich nothwendig sehr unglücklich; so war auch einer seiner Sätze der: das Gedächtniß müsse an Worten oder Wörtern, die gar keinen Sinn hätten, geübt werden, dann erhalte es die rechte Stärke. Wir meinen dagegen, er muß Alles, was gelehrt wird und behalten werden soll, fassen können. Natürlich giebt es Grade des Fassens; der Eine faßt die Sache ganz, es bleibt nichts zu wünschen übrig, der Andere faßt sie nur zum Theil. Aber dieses bedauern wir schon, woraus folgt, daß wir wollen, daß der Lehrstoff (mehr und anders — als mit dem Gedächtniß) gefaßt werde. Ein Naturkind ist so gescheut, nichts zu behalten, was es nicht versteht; aber unsere Schüler sind leider nicht mehr so gescheut. Sie behalten oft nur zu leicht und gern, was sie durchaus nicht zu fassen im Stande sind. Sie sollten sich dagegen sträuben, aber sie sind sehr zahm gemacht — zu unermeßlichem Nachtheil für wahre Bildung. Denn durch diese traurige Gewohnheit geht die Wahrheitsliebe, der Durst nach Wahrheit, verloren. Das Lernen ist dann ein Bepacken und Belasten, nicht, wie es sein sollte, ein Befreien. „Die Wahrheit wird Euch frei machen." Wir machen unsere Schüler dumm, borniren sie; viele unserer Schulen (ich habe der ketzerischen Gedanken noch sehr viele) sind Verdummungsanstalten, die Schüler kommen in geistiger Hinsicht mehr geschwächt, als gestärkt heraus. Das kommt von dem Anlehren des Unverstandenen, von dem Aufnöthigen des Unverständlichen. Ich denke hauptsächlich an den Religionsunterricht, wie er gäng und gäbe ist, wie er wieder gäng und gäbe geworden ist. Nicht auf die Schullehrer fällt alle Schuld, den Hauptantheil daran haben

Andere, auch nöthigende oder zu nöthigen scheinende Umstände. Unsere Kinder werden oft mit dem zwölften, zehnten, ja neunten Jahre dem Unterricht entzogen. Da will man ihnen denn doch gerne Lebensbrot mit auf den Weg geben, hoffend, wenigstens sich damit getröstend, das fortgesetzte Leben werde die nöthige Klarheit noch bringen. Meist ist es eitel Täuschung. Der Geist hat die Natur des Magens. Was er nicht gleich zu verdauen anfängt, verdaut er gar nicht; es verdirbt ihn. Darum halten wir fest an der Regel: Der Schüler muß fassen, was er lernen soll. Deßhalb sind die Eigenschaften der Klarheit, Deutlichkeit, Bestimmtheit (die Faßlichkeit des Unterrichts) virtuose Eigenschaften des Lehrers. Nur zu häufig wird unter uns Unverständlichkeit mit Tiefe verwechselt. Die Mehrzahl der deutschen Studenten macht es so. (Dies giebt etwas zu denken.) Was sie leicht fassen, achten sie nicht; aber was unmenschlich unverständlich ist, das steht bei ihnen hoch. Die Beispiele liegen vor Jedermanns Augen. Wir Elementarlehrer wollen dazu nichts beitragen. Was nicht klar gemacht werden kann, ist in der Regel auch nicht wahr, gehört wenigstens nicht für unsere Schüler. Die Gegner dieser Maxime sprechen emphatisch von Geheimnissen. Der Verständige vermuthet — in der Regel mit vollem Recht — innere Widersprüche. Doch genug, die Mohren werden auch wir nicht weiß waschen. Aber wir halten fest an der Liebe zum Licht.

10) Sorge dafür, daß die Schüler Alles behalten, was sie gelernt haben!

Es ist unverantwortlich, wie vielfach und wie stark in dieser Beziehung noch gesündigt wird. Wie Vieles müssen die Schüler in den unteren und mittleren Klassen noch lernen (vom Auswendiglernen ist die Rede), welche Mühe und Qual macht es den meisten, und, wenn sie die Schule verlassen, ist bereits das Meiste wieder vergessen. Ist es zu verantworten? Nein, es ist nicht zu verantworten. Darum 1) laß nie etwas lernen, was nicht lebenslang behalten zu werden verdient; 2) sorge dafür, daß es auch wirklich behalten wird *), und daß es die Schüler

*) Aber, wie sich von selbst versteht, sorge auch dafür, daß deine Schüler das Auswendiglernen können, d. h. die rechte Art wissen, wie man lernt. Es ist unglaublich, wie Schüler sich quälen. Einige Regeln: 1) Schärfe die Aufmerksamkeit deiner Schüler; 2) mache die Sachen anschaulich, möglichst anschaulich und lebendig; 3) mache sie aufmerksam auf die Ordnung der Vorstellungen (nach ihrem Verhältniß, nach der Zeit, dem Raume ꝛc.); 4) verknüpfe die neuen Vorstellungen mit anderen, schon bekannten und geläufigen; 5) erneuere sie von Zeit zu Zeit ꝛc.! — Außerdem meine man nicht, daß es allgemeine Uebungen des Gedächtnisses gebe, woran die noch halten, welche auf Gedächtnißübungen besonderen Werth legen. Wie Beneke nachgewiesen hat, existirt auch das Gedächtniß nur in den Spuren von Vorstellungen, welche in ihm einzeln begründet werden. „Es giebt kein allgemeines Gedächtniß von

als unverlierbares Eigenthum mit in's Leben nehmen! Es geschieht, wenn du wöchentlich eine Stunde auf wortgetreues, mündliches, accentvolles Wiederholen verwendest. Dann nehmen die Schüler einen Schatz von Sprüchen, Liedern und Gedichten mit aus der Schule, dessen sie sich noch im Alter erfreuen. Scheue die kleine Mühe nicht! Sie wird dir leicht, wenn du — was überall verlangt werden muß — selbst kannst, was die Schüler lernen sollen.

Alles, was gelehrt und gelernt worden — wir haben gesehen, daß nur Wesentliches, Unentbehrliches gelernt und folglich gelehrt werden darf — muß dem Schüler unverlierbar angeeignet werden, so daß es ihm in jedem Augenblick zu freier Verwendung vorliegt. Dieß gilt zuoberst von allen den Gegenständen, in welchen das Folgende auf dem Vorhergehenden ruht, von den systematischen ꝛc., z. B. von der Mathematik und den fremden Sprachen. Aber es gilt überall. Der Schüler soll nichts lernen, was er wieder vergißt. Was für so wichtig gehalten wird, daß man ihm zumuthet, es auswendig zu lernen, darf ihm nicht wieder verloren gehen; was der kleine Mensch z. B. in Sexta gelernt hat, muß ihm in Prima so zu Gebote stehen, als habe er es gestern gelernt. Dafür zu sorgen ist der Schule Pflicht. Es nicht zu thun, ist Gewissenlosigkeit. Zu meinen, daß trotz des materialen Verlustes der formale Gewinn der Stärkung des Gedächtnisses bleibe, ist Wahn; die Gedächtnißkraft haftet an den Stoffen, geht mit ihnen verloren. Lernen und — vergessen lassen, ist Ruin des Gedächtnisses. Darum muß das Gelernte so oft wiederholt und von Neuem vorgenommen werden, daß es nicht wieder verloren geht; folglich muß es immer wieder aufgefrischt werden. So mit den Sprüchen, Liedern und Gedichten, so mit dem Lateinischen und Französischen und so mit Allem. Etwas Gelerntes oder Erlerntes behalten, ist wichtiger, als etwas Neues zulernen und jenes darüber vergessen. Die Geistes- und (wohlgemerkt!) Charakterschwäche vieler Schüler und Erwachsenen rührt davon her, daß sie Allerlei halb, Nichts recht wissen. Recht wissen heißt: es jeden Augenblick zur Hand haben, frei damit schalten und walten können. Der Lehrer eines Gegenstandes in einer höheren Klasse muß daher alles Das im Kopfe haben, was die Schüler in einer niederen von dem Objecte gelernt haben, und es anwenden. Was ist daher von einer Schule zu halten, in welcher kein Lehrer sich um den andern bekümmert, jeder den Gegenstand auf seine Weise, wie es beliebt ist und wie man sich dessen rühmt (!), tractirt? (Die loci memoriales Rudhardt's oder andere (besser gewählte) finden mit darum so vielen Widerpart.) *)

einer gewissen Stärke, Leichtigkeit der Auffassung, wie keine allgemeine Einbildungskraft ꝛc.; sondern jede Anlage ist nur Anlage für das in ihr Vorgebildete und für Dasjenige, in welches sie als Bestandtheil eingehen kann."

(Beneke.)

*) „Die Wiederholungen verhalten sich in der Kraft ihrer Wir-

11) **Durchdringe den Schüler mit den Vorstellungen, Gedanken, Ansichten, Bestrebungen, welche vorzugsweise seine künftige Selbstthätigkeit im Leben bedingen!**

„Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Guten, Schönen" — ist ein formal-abstracter Satz; Selbstthätigkeit ist eine formale Thätigkeit, und das Wahre, Gute, Schöne sind abstracte Vorstellungen, allgemeine Ideen. Ein Spötter wird sagen: „Damit lockt man keinen Hund vom Ofen weg", und Herr Mager: „Man sollte endlich aufhören, von el-

---

kungen nach den Entfernungen. Dieses in der Lehrkunst bisher nur wenig oder unbewußt angewendete Gesetz ist von höchster Wichtigkeit. Es geht sowohl auf das Gefühls-, Willens-, als Erkenntnißvermögen. Wer keine Neigung zum Kartenspiel hat und dasselbe jährlich einmal spielt, wird nicht leicht eine Neigung dafür in sich hervorrufen. Spielt er jeden Monat einmal, so erregt es schon leichter seine Neigung; wiederholt er das Spiel wöchentlich, dann noch leichter; wenn er aber gar täglich das Spiel wiederholt, so kann es gar nicht fehlen, er ruft eine Neigung für das Kartenspiel hervor. — Läßt man einen Knaben eine Seite eines Buches auswendig lernen, so muß er nothwendig das Lernen derselben wiederholen. Halten wir ein bestimmtes Maaß, etwa dreißig Wiederholungen, für nöthig zum Behalten dieser Seite, so wird der Knabe, wenn er sie alle drei Wochen einmal wiederholt, etwa ein Jahr für diese Wiederholungen nöthig haben, und — er wird die Seite vielleicht noch nicht auswendig wissen. Wiederholt er es jede Woche einmal, so wird er ein halbes Jahr ungefähr brauchen und schwerlich auswendig wissen, vorausgesetzt, daß er keine Wiederholungen dazwischen in Gedanken vornimmt. Nimmt er dreißig Tage zu den Wiederholungen, dann wird es wahrscheinlich gelingen, die Aufgabe zu lösen. Am sichersten aber wird sie gelöset, wenn die dreißig Wiederholungen unmittelbar hinter einander folgen, vorausgesetzt, daß nicht Unlust, Ueberdruß, Zerstreuung die Wirkungskraft dieser zusammengerückten Wiederholungen schwächt oder vernichtet."

„Durch die Anwendung dieses Gesetzes hat die Lehrkunst es in der Gewalt, so wie Neigungen hervorzurufen und zu stärken, so auch das Gedächtniß zu bereichern und zu stärken — die continuirende Methode (besser das continuirende Verfahren; denn eine Lehrmethode ist es nicht). Diese Methode verlangt, daß der Unterricht, das Arbeiten, der Fleiß in jedem einzelnen Zweige des Unterrichts so viel als möglich zusammengerückt werde." *) Dieses geschieht, indem man immer nur einen neuen Gegenstand in derselben Zeit beginnt, diesem die Hauptkraft zuwendet, während man die übrigen nebensächlich betreibt ꝛc. Obiges Gesetz muß so ausgedrückt werden: Die Wiederholungen stehen in Betreff ihrer Wirkungen mit den Längen der Zeitabschnitte, in welchen sie eintreten, im umgekehrten Verhältnisse. Und ihm reiht sich dieses an: Die Fortschritte, welche die Schüler in einem Gegenstande machen, stehen nicht nur im geraden Verhältnisse mit der Menge der Stunden, welche ihm gewidmet sind, sondern auch im geraden Verhältnisse mit der Concentration derselben in kürzere Zeitabschnitte. — Alles cum grano salis.

*) Prof. Braubach in Mager's Revue 1843, Heft 6.

nem formalen Unterricht oder von formaler Bildung als von einer Existenz zu sprechen. Es giebt keine Gespenster, es ist rationalistischer Aberglaube." *) Aber man muß davon reden, und der Aberglaube verschwindet oder ist von Anfang an zerstört, wenn der Sprechende nicht vergißt, daß es eine Abstraction ist, indem allerdings ein rein formaler Unterricht, d. h. ohne Stoff, undenkbar ist. Diese Bemerkung gehört hieher, indem der didaktische Grundsatz, den wir aufgestellt haben, gerade auf die Hineinversetzung des Schülers in objective Gegen- und Zustände redet, und verlangt, die formale Kraft an den realen Verhältnissen der wirklichen Welt zu üben. Die Abstracta: das Wahre, Gute und Schöne, werden zu concreten Dingen, indem wir das Wahre und Gute in dem Leben, welches den herangereiften Schüler erwartet, aufsuchen. Unser Grundsatz verlangt, daß der Schüler hineingesetzt werden solle (non scholae, sed vitae). Die Schule in das Leben hinein, das Leben in die Schule, besonders dadurch, daß der Lehrer das Wahre und Gute des Lebens und seiner Zustände, verkörpert in ihm selber, dem Schüler vorführt. Denn der Schüler soll für das Leben, zum lebendigen Eingreifen in dasselbe, gebildet werden.

Der vernünftigen Wirklichkeiten, der organischen Lebenskreise, der objectiven Verhältnisse oder wie man will, giebt es nun vorzüglich zwei, in welche der Schüler hineinzuführen ist: die Kirche und der Staat. In beiden soll er als lebendiges Glied fungiren, als lebendiges Glied einer kirchlichen Gemeinschaft und eines bestimmten Staatslebens. Für Beides, wie es ist, soll er vorgebildet werden: durch Erkenntniß und lebendige Theilnahme. Das erste wird erstrebt durch den religiösen Unterricht überhaupt, durch Theilnahme an dem Cultus in den kirchlichen Versammlungen, durch die Geschichte der Kirche, durch das religiöse Lied **) und die religiöse Andacht der Schule. Das zweite durch die Kenntniß des Landes und Volkes und speciell des Staates, der Geschichte und Verfassung beider ***), denen er angehört. Beide Momente durchdringen sich in den religiösen Liedern der Dichter, welche entweder als ganz Deutschland (Luther, P. Gerhard, Gellert) oder einer Provinz angehörig zu betrachten sind. Die schlesischen religiösen Dichter sind vorzugsweise in Schlesien, die der Mark in der Mark zu berücksichtigen. Der Schüler ist zur nationalen Gemeinschaft zu bilden. Er soll, nach Maaßgabe seines Alters, an den kirchlichen wie vaterländischen Festen,

*) Mager, deutsches Sprachbuch, Stuttgart, bei Cast, 1841, S. VI.

**) „Das religiöse Lied", vorzüglich auseinander gesetzt in: „Das geistliche Lied in der evangelischen Volksschule Deutschlands" ꝛc. Von W. Thilo ꝛc. Erfurt 1842, Hilsenberg. (76 S. 8 gGr.)

***) Dr. Lange: Der preußische Jugend- und Volksfreund, zur Beförderung statistischer Vaterlandskunde. Lese- und Unterrichtsbuch ꝛc. Brandenburg 1841, Wiesike. (426 S. 12 gGr.)

den Begebenheiten und Schicksalen seines Staates und der Regentenfamilie, welche den Staat als Einheit repräsentirt, Antheil nehmen. In solcher Weise erwächst in ihm ein lebendiges Glied der kirchlichen wie bürgerlichen Gemeinschaft. So verschwindet das Abstracte in jenem obersten Grundsatze, so wird der Unterricht concret-objectiv, und bleibt zugleich, wenn nur der Schüler zu wirklicher Betheiligung mit dem Gemüthe bestimmt wird, formal.

12) Berücksichtige die Individualität deiner Schüler!

Gleichheit vor dem Gesetze ist ein großer Gedanke. Er gilt auch in der Schule, denn die Schule soll für's Leben vorbereiten. Auch giebt es eine Gleichheit in der Behandlung aller Schüler in Betreff der Unterrichtsmethoden. In so weit die Natur der Kinder die eine und gleiche ist, und die Methode dem Entwickelungsgesetze derselben und dem Gegenstande entspricht, in so weit werden alle auf die eine und gleiche Weise unterrichtet. Aber doch giebt es auch hier schon Verschiedenheiten, Wendungen, Besonderheiten, welche die Eigenthümlichkeiten der Kinder in Anspruch nehmen. Das eine Kind ist mehr dem Begriffe, das andere mehr der Anschauung zugänglich, ein drittes faßt eine Wahrheit mehr in einem Bilde oder in einer Geschichte auf, es giebt theoretische und es giebt praktische Köpfe. In dieser Beziehung hat man die Verschiedenheiten der kindlichen Natur zu achten und ihrer eigenthümlichen Entwickelung Vorschub zu leisten. Nicht Alle können und sollen eins und dasselbe werden und leisten.

Diese Berücksichtigung der Individualität wird noch mehr in Anspruch genommen in Betreff der Unterrichtsstoffe, sowohl was die Quantität der einzelnen, als auch was die Qualität der verschiedenen Lehrgegenstände betrifft. Es ist eine ungerechte Forderung, daß alle Schüler in demselben Gegenstande gleiche Fortschritte machen und gleich viel lernen sollen. Einem Kinde mit schwachem Gedächtniß muß nicht zugemuthet werden, was ein anderes mit starkem Gedächtniß vollbringt. Wer mehr theoretische als praktische Anlagen hat, kann, ohne Tadel zu verdienen, in theoretischen Dingen raschere Fortschritte machen, als in praktischen. Kurz, man verlange nicht Alles von Allen in gleichem Maaße. Wenn ein Kind in den Hauptgegenständen fortschreitet, so kann man geringere, langsamere Fortschritte in andern Dingen zulassen. Die Lehrer zu leichtsinniger Nachsicht ermuntern wollen, kann unsere Absicht nicht sein. Aber je mehr man heut zu Tage von den Schülern verlangt, desto mehr thut es Noth, dafür zu sprechen, daß die individuelle Freiheit und individuelle Entwickelung nicht unterdrückt werde. Diese Bemerkung trifft mehr die höheren Schulen als die Volksschulen, weil diese nur das allgemeine Bildungsmaterial ihren Schülern aneignen wollen, jene aber den Knaben und Jüngling oft mit einer solchen Masse von Lernstoff überschütten, daß man

mit Recht für die fröhliche, selbst für die gesunde Entfaltung und eigenthümliche Entwickelung fürchtet.

Anmerkung. Der letzte Satz ist, seitdem Lorinser am 1. Januar 1836 seinen allbekannten Aufsatz losließ, von allen Seiten besprochen worden. Man bezielte die Gymnasien. Der Streit hat leider nicht die rechten Früchte getragen. Die Volks- und Bürgerschulen und die Schullehrer-Seminarien blieben aus der Untersuchung oder wurden nur gestreift. Aber auch sie, wenigstens manche, bedürfen der Warnung, nicht alle Zeit ihrer Schüler und Zöglinge mit dem Lernen in der Schule und für die Schule in Anspruch zu nehmen, und dem Leibe sein Recht wiederfahren zu lassen. Die armen Mädchen können einen recht dauern. Nicht von einer Rehabilitation des Fleisches ist die Rede, sondern von allseitiger, gesunder und frischer Ausbildung — mens sana in corpore sano. Wir leiden an Ueberschätzung des Wissens. Nirgends sollte es das Erste und Höchste sein. Für viele Menschen wäre es besser, wenn sie weniger wüßten, und dafür mehr wollten. Denn die Masse des Wissens macht in der Regel dumm. An kraftvollen, energischen Menschen haben wir Mangel. Arbeiten wir dieser Einseitigkeit unter uns nicht vor — durch Erfüllung der Schüler mit Lernmassen!! Es muß ein Spielraum bleiben für die frei sich entwickelnde Kraft.

In dem Bisherigen glauben wir die wichtigsten allgemeinen didaktischen Regeln in Betreff des zu erziehenden Subjects aufgestellt zu haben, ohne daß es nöthig erschiene, dem etwa übersehenen Einzelnen noch weiter nachzuspüren. Die Summa ist:

der wahre Erzieher erstrebt die naturgemäße, in sich harmonische Bildung seines Zöglings und zwar: Entfaltung, Entwickelung (Enucleation) seines Innern durch Erregung, Richtung; nicht: Anhäufung von Lernmassen (Conglomeration); Evolution, organische, nicht mechanische Bildung; vielseitige, nicht einseitige Bildung! Darum nicht bloß individuelle (Cultur), sondern auch sociale (Civilisation); nicht bloß allgemein-menschliche, sondern auch nationale — mit einem Worte wahre Bildung!

II. Regeln für den Unterricht in Betreff des Lehrstoffs, des Objects.

1) Vertheile den Stoff jedes Lehrgegenstandes nach dem Standpunkte und den (oben angedeuteten) Entwickelungsgesetzen des Schülers!

In der Wissenschaft kann der Stoff als Zweck angesehen, die Darstellung nach rein objectivem Gesichtspunkte gewählt werden, nicht aber in dem Unterrichte der Jugend. Er ist nichts weiter als ein Mittel zur Bildung bestimmter Individuen. Er muß sich daher auch nach dem Standpunkte und der Entwickelung derselben bequemen. Der formale Gesichtspunkt herrsche überall vor! Es gilt nicht um das Wissen an sich,

noch weniger um ein vollständiges, systematisches Wissen (wie beim Gelehrten), sondern um die Entwickelung und Bildung. Hoffentlich ist dieses Alles oben ausführlich genug dargethan. *)

*) Noch vernehme der Leser, wie sich Herr Prof. Braubach (Mager's Revue 1843, Maiheft) über objective und subjective Methode erklärt!

„Es giebt eine zweifache Methode des Unterrichts:

1) eine objective, 2) eine subjective.

Die Gegenstände des Unterrichts sind ihrer Natur nach sehr verschieden von einander. Welcher Unterschied in der Wissenschaft der Moral und in der Wissenschaft der Mathematik; welcher Unterschied zwischen der Lehr- und Zeichenkunst: das Eine greift in den combinirenden Verstand, das Andere in das ästhetische Gefühl! Jeder Gegenstand des Lehrens und Lernens hat einen eigenthümlichen Charakter, eine besondere Natur, wodurch er sich von andern Gegenständen derselben Klasse unterscheidet. Will man einen Gegenstand seiner Natur und seinem Charakter nach kennen lernen, so muß man ihn studiren. Wer den Charakter, die Natur der Mathematik will kennen lernen, muß die Mathematik studiren; aber nicht jeder Rechen- und Sprachmeister kennt die Natur und den Charakter, d. h. den Geist der Sprache und der Mathematik. Wer auf das Denken, auf das Fühlen und auf das Wollen des Menschen einwirken will, muß den Menschen studiren. Aus der Natur des zu unterrichtenden Gegenstandes und aus dem psychologischen Standpunkte des Lehrlings, so wie überhaupt aus dem Verhältnisse der beiden gegen einander, geht eine bestimmte Art und Weise hervor, nach welcher dieser Lehrgegenstand gelehrt werden soll und muß, wenn er auf die fruchtbarste Weise dem Lehrling angeeignet werden soll. Man kann eine Wissenschaft oder einen Lehrgegenstand vortragen ohne Rücksicht auf den psychologischen Standpunkt des Lernenden, oder ohne Rücksicht auf das Verhältniß des Lehrgegenstandes zu der geistigen Thätigkeit des Menschen überhaupt, und man kann dann verschiedene Arten und Weisen aufstellen, nach welchen die Natur des Gegenstandes seine Behandlung zu erlauben scheint. Eine aus der Natur der Wissenschaft oder des zu lehrenden Gegenstandes hervorgehende Art und Weise des Lehrers bildet die objective Methode.

Die subjective Methode.

Diese Methode beruht in dem psychologischen Talente des Lehrers. So wie der edelste Mensch der beste Erzieher zum Edeln ist, so ist derjenige der beste Lehrer, welcher den richtigsten und schärfsten psychologischen Blick hat. Ein Lehrer, der irgend eine Wissenschaft, irgend einen Lehrgegenstand auf das Vollkommenste versteht, der denselben in allen seinen Theilen zu handhaben weiß, kann dennoch ein schlechter Lehrer sein, und wenn er auch einen glänzenden Vortrag hätte. Er wäre ein schlechter Lehrer, wenn er nicht in jedem Augenblicke des Zweifelns bei dem Lehrlinge, denselben an demjenigen Punkte psychologisch zu ergreifen wüßte, wo auf das kürzeste und sicherste der Zweifel gehoben, die Dunkelheit entfernt, das Unverstandene verständlich würde. Dieses psychologische Talent des Lehrers, das Eingehen in die Seele des Lehrlings, das jedesmalige Eingreifen in den Punkt, den der jedesmalige, augenblickliche psychologische Standpunkt darbietet in jedem einzelnen Mißverstande, bei jeder einzelnen Dunkelheit, bei jedem Nichtverstehen, bildet die subjective Methode. Es geht daraus hervor, daß dieselbe besser und schlechter sein kann,

2) Verweile vorzüglich bei den Elementen!

Dieses gehört zur Gründlichkeit und bedingt jedes sichere Fortschreiten. Wer den Grund nicht recht legt, muß entweder immer an ihm flicken, oder er muß den Einsturz des ganzen Gebäudes fürchten. Jede Oberflächlichkeit und flüchtige Behandlung der wahren Elemente eines Gegenstandes rächt sich unausbleiblich. Stets muß man zu ihnen zurückkehren; der sichere Fortschritt ist sonst unmöglich, die Schüler tappen unsicher umher, verlieren dadurch das Zutrauen zur Sache und zum Lehrer und damit alle Lust und Freudigkeit am Lernen. Die tüchtigsten praktischen Lehrer üben daher die Elemente ihren Schülern so fest ein, daß es wie Pedantismus aussieht. Sanguinische Anfänger dagegen eilen von Einem zum Andern, durchfliegen Alles, haben aber nachher ihre Eile bitter zu bereuen. So ist z. B. ein gründlicher Unterricht in der lateinischen Sprache ohne streng grammatischen Unterricht unmöglich; desgleichen der arithmetische ohne die gründlichste Bekanntschaft mit den Grundoperationen, der Schreibunterricht ohne vollkommene Uebung in den Grund- und Haarstrichen ꝛc. ꝛc.

3) Gehe bei der Begründung abgeleiteter Sätze häufig auf die ersten Grundvorstellungen zurück, und leite jene aus diesen ab!

Begreiflicher Weise gilt diese Regel vorzugsweise von rationellen Gegenständen, z. B. in der Raum- und Zahlenlehre. Steht man in einem systematischen Unterrichtsgegenstande an dem zwölften Satze, der sich aus dem eilften, welcher vorhergegangen ist, ableiten läßt, so thut man recht, wenn man ihn aus demselben entwickelt. Aber es gewährt eine vollständigere Einsicht in das Wesen des einzelnen Satzes und besonders des Zusammenhanges, wenn der zwölfte Satz aus dem ersten ursprünglichen Satze abgeleitet wird. Auf die Zahlenlehre angewandt, hat man daher die abgeleiteten Zahlvorstellungen häufig auf die Grundvorstellung der Einheit (der Eins) zurückzuführen. Dieses gewährt einen ganz vorzüglichen Grad der Klarheit und Gewißheit.

Aber freilich braucht es nicht immer zu geschehen, wie es auch nicht immer geschehen kann. Denn auch abgeleitete Sätze gewinnen im Bewußtsein allmählig die Anschaulichkeit ursprünglicher Sätze, und es würde mitunter eine unnöthige Zeitverschwendung sein, wenn man immer den Ausgangspunkt von dem Centrum nehmen wollte; aber die Richtigkeit der Regel selbst wird Niemand bestreiten, obgleich sie, so viel uns bekannt,

---

und daß sie ganz und gar in dem Geiste des Lehrers beruht. Die subjective Methode ist besonders wichtig bei schwerer zu fassenden Lehrgegenständen; die daraus hervorgehende Ermüdung und darauf folgende Abneigung gegen dieselbe haben in der Regel ihren Grund in dem Mangel psychologischen Blickes bei dem Lehrer, also in dem Mangel einer guten subjectiven Methode."

bisher noch nirgends aufgestellt worden ist. Sie ist eine Folge der wahren Elementarmethode, deren Unterschied von (sogenanntem) wissenschaftlichem Verfahren von so Vielen nicht begriffen ist.

4) Vertheile jeden Stoff in bestimmte Stufen und kleine Ganze!

Durch diese Abstufung wird der unter 1) angegebene Zweck erreicht, der Schüler lernt den Gegenstand übersehen, die kleinen Ganzen bezeichnen die Ruhepunkte, wo eine Uebersicht gewonnen, eine Wiederholung angestellt werden kann, und sie sichert den methodischen, planmäßigen Fortschritt. Kann diese Abstufung so gemacht werden, daß der Schüler auf jeder Stufe die folgende, sich daraus entwickelnde, schon errathen oder bestimmen kann, so ist das ganz vorzüglich; denn es trägt zur logischen Bildung des Schülers bei, legt den Grund zu übersichtlicher, wissenschaftlicher Betrachtung eines Gegenstandes und gewährt dem Lehrer einen Blick in die Natur seines Zöglings, ob derselbe sich zum Anbau einer Wissenschaft qualificirt oder nicht. — Ueberall also entwirf bestimmte, feste Lehrgänge!

5) Deute auf irgend einer Stufe einzelne Theile der folgenden an und führe auch, ohne daß eine wesentliche Unterbrechung entstehen darf, Einzelnes aus, um die Wißbegier des Schülers anzuregen, ohne sie jedoch ganz zu befriedigen!

Diese Verfahrungsweise begründet gelegentlich das Nachfolgende und spannt die Aufmerksamkeit auf dasselbe. Kommt späterhin die weitere Ausführung und das volle Licht, so gewährt dieses dem Schüler ein wahrhaft geistiges Vergnügen, einen Genuß der höchsten, reinsten Art. „In solchen Vorübungen, Anspielungen, Fingerzeigen" (sagt Lessing in seiner mit Recht berühmten Abhandlung: Die Erziehung des Menschengeschlechts) „besteht die positive Vollkommenheit eines Elementarbuches, so wie die Eigenschaft, daß es den Weg zu den zurückgehaltenen Wahrheiten nicht erschwere oder versperre, die negative Eigenschaft desselben war."

6) Vertheile und ordne den Stoff so, daß (wo es nur möglich ist) auf der folgenden Stufe in dem Neuen das Bisherige immer wieder vorkommt!

Dadurch schließt man das Unbekannte an das bereits-Bekannte an, macht das Frühere immer mehr und mehr zum bleibenden Eigenthum und übt die Schüler in der Auffassung und Behandlung zusammengesetzterer Gegenstände. Natürlicher Weise kann das Verlangte nicht überall gleich gut geschehen, es hängt zum Theil von der Natur des Stoffes ab; aber fast überall läßt sich in dieser Beziehung Einiges leisten. Am vor-

züglichsten gestatten es synthetische Gegenstände, die Schreib- und Zeichenkunst, die Zahlen- und Raumlehre ꝛc.

Durch Nr. 5. entsteht ein Vorausnehmen, durch Nr. 6. ein Nachnehmen. Beides gehört objectiv zur Einheit der Gegenstände, subjectiv zum weckenden Reiz und zur nachhaltigen Uebung.

7) Verbinde sachlich-verwandte Gegenstände mit einander!

Dieser Grundsatz will, wie jeder, richtig verstanden sein.

Jacotot findet nicht nur Alles in Allem („tout est en tout"), sondern er lehrt auch Alles oder vielmehr Allerlei zu gleicher Zeit, in derselben Stunde. So ist es nicht gemeint. Denn in solcher Weise kann keine Sache ordentlich, d. h. gründlich betrachtet werden, und man richtet in den Köpfen Verwirrung an.

Harnisch schiebt in seiner Weltkunde verschiedene Gegenstände neben und in einander. So ist es auch nicht gemeint, obgleich sich seine Weise dem Richtigen nähert. Denn wenn auch die verschiedenartigsten Gegenstände in gewissen Beziehungen übereinstimmen und sich zur Einheit des Wissens ergänzen: so müssen doch wirklich verschiedene Gegenstände auch getrennt für sich behandelt werden und man hat nur ihre gegenseitigen Beziehungen nachzuweisen, klar und bestimmt erkennen zu lassen.

Noch näher kommt dem aufgestellten Grundsatze wissenschaftlich das große geographische Werk von C. Ritter, welches Geographie, Geschichte, Anthropologie ꝛc. in ihrer gegenseitigen Bedingtheit behandelt; elementarisch der unten näher zu bezeichnende neue Atlas von Dr. Vogel in Leipzig, in welchem naturhistorische, klimatologische, historische, anthropologische Verhältnisse auf das Erdganze und ihre Theile bezogen werden.

Vollständiger und ausführlicher ist der Forderung Genüge geleistet durch Zahn's Schulkalender *) und, wie ich wenigstens beabsichtigte, durch meine „Anweisung zum Gebrauche des Schul-Lesebuches". Jener weiset nach, wie in den beiden Jahresabschnitten, welche mit dem ersten Advents- und dem ersten Trinitatissonntage beginnen, d. h. in der festlichen und in der festlosen Zeit des Kirchenjahres sämmtliche religiöse Gegenstände: biblische Geschichte, Bibelkunde und Bibellesen, Katechismus und Gesangbuch in ihrer sachlichen Einheit zu behandeln sind. Zahn will nicht, daß der Lehrer diese vier verschiedenen Gegenstände in derselben Stunde vornehme, wohl aber in gegenseitiger Verbindung der der

*) Schulkalender. Tabellarische Nachweisung, wie der biblische Geschichtsunterricht in Uebereinstimmung mit dem Kirchenjahre zu ertheilen ist; mit Berücksichtigung von Bibel, Gesangbuch und Katechismus. Eine Zugabe zu Zahn's biblischen Historien. Meurs 1835. (3 Sgr.)

Sache nach verwandten Stoffe, d. h. aus allen vier Gegenständen in einerlei Zeit, z. B. in einer Woche, dasjenige, was mit einander verwandt ist, so daß das Lesen eines Abschnitts in der Bibel sich auf die in der Stunde für biblische Geschichte behandelte Begebenheit bezieht und dieselbe näher erläutert und umgekehrt; daß in der dem Katechismus gewidmeten Stunde diejenigen Lehren vorkommen, welche aus der biblischen Geschichte gezogen worden sind und die gelesenen Sprüche einschärfen; daß in derselben Woche dasjenige Kirchenlied gelernt werde, welches sich auf alle diese Gegenstände bezieht und sie erbaulich abschließt und befestigt.

Demselben Grundgedanken folgt die genannte „Anweisung" ꝛc., besonders in der neuen Auflage. Sie zeigt, wie der ganze Sprachunterricht in der Volksschule sich an das Lesebuch anschließen, derselbe Gegenstand von verschiedenen Seiten gleichzeitig behandelt werden soll. Was in der Lesestunde Gegenstand der Leseübungen gewesen, wird in der orthographischen Stunde Stoff zu Rechtschreibeübungen und Auffassung der Regeln darüber, wird in der eigentlichen Sprachlehrstunde Object des Sprachunterrichts, so daß nicht in derselben Stunde Alles durcheinander gelehrt, sondern sachlich-verwandte Gegenstände, in demselben Zeitabschnitte gelehrt, mit einander verbunden werden.

In den beiden wichtigen Gegenständen: Religion und Sprache, ist demnach der obige Grundsatz durchgeführt; in dem dritten Hauptgegenstande: Sachkenntnisse oder Realunterricht, fehlt es noch an einer genügenden Anleitung. Er wird schon kommen; denn die neueste Didaktik drängt zur Befolgung des Grundsatzes hin. Derselbe verlangt nicht wechselseitige Schuleinrichtung, sondern wechselseitigen Unterricht, d. h. solchen Unterricht, daß das Eine, was gelehrt und gelernt worden, das Andere, was gelehrt und gelernt wird, beleuchtet und ergänzt.

„Alles soll in einander greifen,
Eins durch's Andre gedeihen und reifen."

8) Von der Sache zum Zeichen, nicht umgekehrt!

Die Sache, d. h. die Anschauungen, die Vorstellungen, die Begriffe, die Gedanken ꝛc., sind das Wesen, also das Wesentliche. Auf dieses richte sich überall zuerst die Aufmerksamkeit! Ist sie gefaßt, dann fügt man die Zeichen für die Sache, hörbare: Wörter und Sätze — sichtbare: willkürliche Zeichen und Bilder, hinzu. Denn diese haben in jener nun einen bestimmten Gehalt. Ein Kleben am Worte, leeres Wortschallwesen ist dann nicht mehr möglich. Freilich wird Vieles auch erst durch die Bilder und Zeichen deutlich, z. B. in der Geographie, aber der Schüler versuche doch, wo es nur geht, zuerst, sich die Sache ohne Bild und Zeichen vorzustellen. So, um noch ein Beispiel zu nennen, in der populären Himmelskunde. Die Modelle treten nachher hinzu, endlich die Zeichnungen auf einer Fläche. Diese sind dann Proben und Beweisstücke für den Schüler, ob er sich die Sache richtig gedacht hatte.

Diese Regel ist von der höchsten Bedeutung, um so mehr, je häufiger sie noch nicht befolgt wird, oft gar nicht gekannt ist.

9) Richte dich bei der Wahl der Lehrform nach der Natur des Gegenstandes!

Es giebt äußerlich nur zwei Lehrformen. Die eine besteht darin, daß man den Schülern den Stoff vorträgt, mittheilt, giebt; die andere darin, daß man denselben von ihnen produciren läßt und mit ihnen producirt, die dogmatische und die entwickelnde (heuristische) Lehrform. Jede andere ist aus beiden gemischt. Die erste heißt auch die vortragende (akroamatische), die andere die dialogische (erotematische) Lehrform. Wendet man jene an, so spricht man den Schülern entweder einzelne Sätze vor, welche sie nachsprechen oder nachschreiben, oder man trägt ihnen größere Ganze vor, die sie entweder mit dem Gedächtniß auffassen oder auch dem Papiere, ganz oder zum Theil, anvertrauen. Unterrichtet man dialogisch oder gesprächsweise, so bewegt sich der Unterricht in Fragen und Antworten, es ist Frageunterricht. Die Fragen können sowohl vom Lehrer als vom Schüler ausgehen. Wo Letzteres auch geschieht, da ist Leben, geistiges Leben in der Schule. Der Frageunterricht ist nicht immer entwickelnd; er bezieht sich entweder auf schon Erlerntes, er ist examinirend, oder auf Neues, welches aus dem Geiste des Schülers entwickelt werden soll, der Unterricht ist katechetisch oder sokratisch. Wir können diese Wörter hier synonym nehmen, obgleich man das erste Wort oft allein für das zergliedernde (analytische), das zweite für das aufbauende, zusammensetzende (synthetische) Gespräch gebraucht. Die vortragende Lehrform eignet sich, in einzelnen Sätzen angewandt, für unreife Anfänger, welche sprechen lernen sollen, und, in ganzen Vorträgen sich bewegend, nur für reife, selbstdenkende, selbstthätige Jünglinge. Die einzig bildende Lehrform für den Unterricht in der Elementarschule ist die dialogische, der Frageunterricht. Der geübte, gewandte Lehrer bindet sich aber an keine Form streng und ausschließlich. Wie nach Büffon der Styl, den ein Mensch schreibt, der Mensch selbst ist, so geht die Lehrform aus der Eigenthümlichkeit des Lehrers hervor, woraus aber nichts weniger folgt, als daß es auf die Unterrichtsform nicht ankomme. Zu diesem Schlusse sind viele Lehrer, welche sich in eine Form festgefahren haben, oder die Freiheit, die sich überall nach höheren Gesetzen richten soll, zur Willkür verkehren wollen, nur zu geneigt. Viel richtiger, ja, wenn man das Wort nur nicht auf bloße Aeußerlichkeiten beschränkt, absolut richtig ist der entgegengesetzte Satz: auf Lehrform und Methode kommt Alles an. Diese wird, abgesehen, wie es recht ist, von Persönlichkeiten und anderen, oft hemmenden Beschränkungen durch den Gegenstand bestimmt, über welchen man unterrichtet. Sämmtliche Gegenstände zerfallen in dieser Beziehung in zwei Gruppen: in historische und rationelle. Der Inhalt jener ist

gegeben (positiv), der Inhalt dieser stammt aus der unveränderlichen Natur des Menschen, er wird von jedem denkenden Menschen erzeugt. Zu jenen Gegenständen gehört z. B. größtentheils die Geographie, die Geschichte, der historische Theil der Religionslehre, ein Theil der Sprachlehren ꝛc.; zu diesen gehören die philosophischen und mathematischen Wissenschaften, die Sittenlehre, die Logik, die Zahlen- und Raumlehre ꝛc. Manche sind, wie schon angedeutet, gemischt, z. B. die Sprach-, die Religions-, die Naturlehre ꝛc. Das positive, empirische, historische Wissen muß natürlicher Weise gegeben, mitgetheilt, es kann nicht entwickelt werden. Hier hat man nur dafür zu sorgen, daß Alles richtig verstanden, gut behalten und richtig wiedergegeben werde; in diesen historischen Dingen kann daher die vortragende Lehrform angewandt werden. Die Kraft des Schülers, welche dabei besonders in Anspruch genommen wird, ist die Empfänglichkeit (Receptivität). Damit sie bethätigt, zur Selbstthätigkeit gesteigert werde, muß man die Gegenstände von dem Schüler vortragen lassen. Dieses ist tausendmal besser, als das ewige Sprechen des Lehrers. Nicht bloß in der Erziehung, sondern auch im Unterricht ist der einsilbige *) Lehrer der beste — ein Satz, der, wie so viele, „seinen Schalk im Nacken hat", d. h. wahr ist, wenn man ihn recht versteht.

In Betreff ihrer bildenden Kraft sind die historischen Gegenstände von geringerem Werth als die rationellen, welche in vorzüglichem Grade die Selbstthätigkeit erregen. Diese dürfen nicht wie positive oder empirische behandelt und mitgetheilt werden; ihr Inhalt ist zu entwickeln. Das geht langsam, ist aber unerlaßlich. Alle wahre Bildung entsteht langsam. Es kommt bei ihnen nicht auf die Masse des Wissens, sondern auf die Entwickelung der Denkkraft, die Uebung der Darstellungs- und Sprachkraft an. In der Art ihrer Behandlung zeigt sich die Stümperhaftigkeit oder die Meisterschaft des Lehrers als eines Jugendbildners. Sokrates, der große Meister, verglich sich mit einer Hebamme. Nur durch den rationellen Unterricht gelangt der Schüler zur Selbstthätigkeit. Das historische Wissen wird darum nicht gering geschätzt; aber sein Werth ist in Betreff der Bildung ein untergeordneter, es muß daher in jeder Schule auch eine untergeordnete Rolle spielen. Der Lehrer, welcher nur historische Sachen giebt, oder alle Gegenstände wie historische behandelt, bildet nie zur Selbstthätigkeit; aus seiner Schule gehen dumme, abergläubische, denkscheue oder wenigstens das Wissen überschätzende Men-

*) „Il doit (l'amour de l'humanité et l'amour de dieu) pourtant se trouver peu sur ses lèvres (de l'instituteur); car la légèreté naturelle aux enfans, l'indolence des uns et la pétulance des autres demandent plutôt une certaine sobriété de paroles qu'une funeste effusion de sensibilité. A l'énergie de la tendresse on doit toujours unir l'energie de la justice, et de la bouche d'un instituteur le blâme et l'éloge doivent sortir avec une franchise égale, mais avec la même sobriété."

Nouveau manuel des écoles primaires, Paris 1836, pag. 174.

schen hervor. Nur derjenige Lehrer, welcher das innere Leben den Schülern zu klarem Bewußtsein zu erheben, ihren Geist an rationellen Dingen zu entwickeln, zu stärken und zu stählen vermag, nur ein solcher ist ein Jugendbildner im eigentlichen Sinne des Wortes. Alles Andere ist eher ein Abrichten denn ein Unterrichten, ein Anlernen, aber kein Entwickeln, kein Entfalten, kein Bilden. Wo es also nur angeht, muß man dialogisch verfahren. Dieses setzt voraus, daß der Lehrer den Unterrichtsstoff in die dialogische Form gebracht habe, oder daß sein Geist in dialogischer Form denke, daß sich ihm die Gegenstände in Fragen auflösen, in deren Aufstellung und Entwickelung er sich Gewandtheit angeeignet hat. Einzelnes kann und soll den Schülern in die Feder gesagt (diktirt) werden, z. B. im Rechtschreibeunterricht; aber es giebt keine Diktirmethode, denn sie ist eine Unmethode, ein Ueberrest aus alter, schlechter Zeit. In der Schule muß das Denken, also das Fragen und Antworten, das Suchen und Finden, das Leben und nicht der Tod herrschen. Wo der Lehrer rüstig und treffend fragt, die Schüler hurtig, geläufig, richtig, auch besonders in richtigen Accenten antworten, da ist ein hoffnungsreiches Feld fröhlicher Geistesentwickelung und Geistesentfesselung (Emancipation des Geistes nach Jacotot), da entwickeln sich Keime und Knospen, die im Leben die schönste Blüthe und die edelsten Früchte versprechen, da ist die Schule eine Stätte der Gymnastik des jugendlichen Geistes.

Aus dem Bisherigen und Früheren folgt, daß wir den sogenannten formalen Zweck allenthalben im Elementarunterricht dem materialen und jedem andern überordnen; wir wollen Entwickelung und Uebung der Kräfte durch Alles, was wir beginnen und treiben. Aber man meine nicht, daß die Art der Behandlung eines Gegenstandes, wie der formale Zweck sie fordert, der Natur dieses Gegenstandes (Objectes) widerspreche. Das Subjective und Objective stimmen mit einander überein. Nur darf man dabei nicht an die Form manches, sogenannten wissenschaftlichen Systems (z. B. des Euklidischen) denken. Der formale Zweck verlangt genetische Behandlung aller Gegenstände, die Solches zulassen, weil diese eben auch also in's Dasein oder in's Bewußtsein der Menschen gekommen sind. Die Art und Weise, wie die Gegenstände des Wissens gefunden worden, ist zugleich die wahrhaft bildende Methode. Natürlich vermeidet man alle vorgekommenen Ab- und Irrwege. Aber die Richtung des Menschengeschlechts bezeichnet auch den Weg der Methode bei dem Unterricht und der Bildung des Einzelnen. Nur legt der Schüler in wenigen Jahren den Weg zurück, zu welchem das Menschengeschlecht Jahrtausende gebraucht hat. Er soll aber nicht mit zugebundenen Augen, sondern sehend an das Ziel geführt werden; er soll die Wahrheit nicht als Resultat empfangen, er soll sie entdecken. Der Lehrer hat diese Entdeckungsreise zu dirigiren, also auch nicht bloß zuzusehen. Aber der Schüler strengt seine Kräfte an. Umsonst soll er nichts haben und be-

kommen. Nur wer da hat und strebt, dem wird gegeben. Man wird nicht weise durch fremde, sondern durch eigene Weisheit, sagt Montaigne. Aber je mehr die Kräfte entwickelt werden, desto mehr Material wird auch gewonnen, und umgekehrt. Die formale und materiale Bildung wachsen in gleichem Verhältniß. Eine rein oder bloß formale Bildung existirt gar nicht. Umgekehrt aber kann man Kenntnisse so vorlegen und lernen (Wörter lernen) lassen, daß dabei gar keine Bildung herauskommt. Nimmermehr ist dieses aber auch eine dem Stoffe angemessene Behandlung. Sie ist der Materie und der Natur des Subjects in gleichem Grade zuwider. Die beste formale Bildung ist auch die beste in materieller Hinsicht. Wo die Kräfte am energischsten gebildet werden, da wird auch am meisten wahrhaft gelernt. Die ächte Lehrmethode ist nicht eine bloß äußere Form, die nach Belieben einem Gegenstande angehängt wird; sie geht aus der Natur desselben hervor, sie ist sein Wesen selbst, die Natur der Sache. Bei der wahren Methode stimmt die subjective Seite mit der objectiven vollkommen überein. Befriedigt die Methode wahrhaft die Natur des lernenden Individuums, so entspricht sie auch dem Wesen der Wissenschaft. Zwischen Subject und Object giebt es hier gar keinen Zwiespalt. Um aber die rechte Methode zu finden und eine als solche ausgegebene zu beurtheilen, muß man seinen Blick auf das Subject und auf das Object richten. Die Wissenschaften sind zu häufig verkehrt behandelt worden. Auch ist hier nicht die Rede von dem Wissenden, sondern von dem Nicht-Wissenden, dem Lernenden. Wo scheinbar oder wirklich ein Zwiespalt, ein Mangel der Congruenz entsteht, da denkt man mit Recht mehr an die Heiligkeit der Intelligenz und Natur des Schülers, als an die Heiligkeit der Wissenschaft. Das erste Merkmal einer (der) guten Methode ist dieß, daß sie subjectiv-richtig, d. h. pädagogisch sei. Aber wenn sie dieses ist, so ist sie gewiß auch objectiv richtig. Wer eine Wissenschaft zu einer Disciplin macht, macht sie auch zu einer Doctrin. —

Es sei erlaubt, der bisher betrachteten Sache noch einen andern Ausdruck zu geben:

Die Methode des Unterrichts eines jeden Gegenstandes muß sich nach der **Quelle** oder nach dem **Princip** desselben richten, muß **principgemäß** sein. Oder: Behandle das Historische — historisch, das Rationale — rationell! Sonst ist die Methode ein von Außen herangebrachtes, willkürliches, nicht aus der Natur des Gegenstandes erwachsenes, sondern vielmehr ihm widersprechendes Verfahren. Das subjective Belieben (die Wahl = Willkür) wird verworfen, objective Methode verlangt. Hier gilt neben dem Satze: Der Mensch ist die Methode, der Spruch: Die Sache ist die Methode.

Er giebt zwei Hauptquellen der Kenntnisse: Erfahrung und Vernunft (a posteriori und a priori). Zu den Erfahrungskenntnissen (oder

empirischen) gehören alle eigentlich geschichtlichen (historischen) Thatsachen, die mit den Sinnen wahrnehmbaren Erscheinungen und Eigenschaften der Körperwelt, zu der auch der menschliche Leib gehört; zu den Vernunftkenntnissen oder vielmehr Erkenntnissen (denn Kenntniß bezieht sich immer auf Aeußeres, Erkenntniß auf Inneres), zu dem rationalen Wissen gehört der Inhalt der mathematischen, ethischen und philosophischen Wissenschaften. Unser Grundsatz verlangt nun, daß diese nach ihrem Ursprunge verschiedenen Gebiete des Wissens je nach ihrem Ursprunge behandelt werden sollen, die einen historisch, positiv, dogmatisch, die andern rational und heuristisch. Jene beschäftigen den Lernenden zunächst vorherrschend äußerlich (receptiv und gedächtnißmäßig), diese von Anfang an innerlich, verlangen also einen höheren Grad der Selbstthätigkeit und Denkkraft. Kenntnisse mancherlei Art kann man sich ohne eigentliche Energie des Geistes erwerben, Erkenntnisse oder eigentliches Wissen nach Gründen, Ursachen und Zusammenhang niemals. Diese Wahrheit wird keinen Leser zu dem Schlusse verleiten, als schlösse die Beschäftigung mit den Erfahrungswissenschaften den Gebrauch der Denkkraft aus. Wahre Beobachtung, scharfer Gebrauch der Sinne, aufmerksames und aneignendes Hören geschieht schon nicht ohne Intelligenz und Selbstbeherrschung. Dann aber, wenn die Thatsachen aufgefaßt sind, beginnt das Geschäft des Denkens, um jene nach ihrem ursachlichen Zusammenhange zu begreifen, wodurch denn die Erkenntnisse des Wissens, das nur in seinen Anfängen in Kenntnissen bestand, entstehen. Wir sehen also, daß jene zwei Gebiete des Wissens nicht so von einander geschieden sind, als erfordere ihre Bearbeitung ganz verschiedene Thätigkeiten des menschlichen Geistes; alles wahre Wissen ist Erkennen und nur möglich durch geistige Energie.

Unser Grundsatz verlangt nun, daß die verschiedenen Arten des Wissens nicht principwidrig behandelt werden sollen. Diese Mahnung und Warnung bezieht sich besonders auf das rationale Wissen. Denn dieses allein kann principwidrig behandelt, nämlich so vorgetragen werden, als wäre es historisches (äußerliches) Wissen. Dieses ist verkehrt. Der jugendliche Geist soll durch den Lehrer oder das Buch veranlaßt werden, das rationale Wissen selbstthätig zu finden. Natürlich auf kürzeren Wegen, als es dem Menschengeschlechte möglich gewesen. Aber die Forderung ist unerlaßlich. Verlangen Umstände und Verhältnisse, mehr oder weniger von ihr abzugehen, so muß man doch nie vergessen, daß es ein Mangel ist, und der Selbstlernende muß sich bestreben, denselben wenigstens in späterem Leben zu ersetzen, indem er die ihm positiv vorgelegten, einstweilen auf Auctorität angenommenen Sätze im Geiste zu konstruiren sucht. Blind angenommene mathematische, ethische und philosophische Wahrheiten, die man nicht weiter untersucht und begründet, haben eher die Wirkung, daß sie den Geist niederdrücken und ihm schaden, als daß sie ihm nützen. Nur Selbstgedachtes oder wenigstens

mit selbstthätigem Nachdenken Aufgefaßtes und Angeeignetes belebt den Geist und geht in Gesinnung und Charakter über. — Historisches hat man zu Zeiten rational zu construiren versucht; aber mit so geringem Erfolge, daß im Jugendunterricht davon kein Gebrauch gemacht werden kann. Man hat dieses den sogenannten speculativen Philosophen zu überlassen, bei denen jedoch die Taschenspielereien nicht selten sind, indem sie nur scheinbar oder heimlich von dem empirischen, auf dem Wege der Anschauung gewonnenen Wissen absehen, um dasselbe eben so scheinbar und mehr oder weniger täuschend zu construiren. Die wahre Methode muß dieses Verfahren verwerfen, und hoffentlich wird es allmählig auch den geringen Credit, in dem es noch steht, verlieren.

Anmerkung. Wie steht es mit der Methode des religiösen Wissens? Diese Frage kann nach unserm Grundsatze nur beantwortet werden, wenn man die Quelle oder das Princip des religiösen Wissens erkennt.

Nun wissen die Leser, daß darüber ganz entgegengesetzte Ansichten herrschen, und zwar auch in dieser Zeit. So lange der darüber herrschende Zwiespalt nicht geschlichtet ist, so lange kann man auch von der von diesen Forschungen abhängigen Pädagogik nicht verlangen, daß sie bestimmte, unzweideutige Regeln aufstelle. Die pädagogischen Ansichten der Menschen richten sich nach den religiösen.

Wer der Ansicht huldigt, daß die religiösen Wahrheiten aus dem Jenseits stammen, transcendenten Ursprungs sind, wird für ihren Unterricht eine andere Methode verlangen, als der, welcher sie als natürliches Erzeugniß des menschlichen Bewußtseins betrachtet. Jener wird sie dogmatisch, dieser rational behandeln; jener verlangt unbedingten Glauben, dieser veranlaßt Untersuchung und Prüfung. Beide vereinigen sich wieder in der Forderung, die religiösen Wahrheiten in Charakter und Leben zu bethätigen. Verfährt der Letztere auch dogmatisch, so geschieht es aus Accommodation an die Umstände (Unreife des Schülers), jedoch mit beständiger Appellation an die Vernunft und mit der Erwartung, daß dieselbe, durch längeres Leben zur Reife gelangt, die auf Treu' und Glauben angenommenen Wahrheiten untersuchen und prüfen werde.

Diese Anmerkung berührt den heißesten Streit auf dem Gebiete der Pädagogik, das Fundament desselben. Allem Anscheine nach wird derselbe in diesem Jahrhundert noch nicht ausgefochten werden. Es heißt die Lehrer täuschen, wenn man sie in Unklarheit läßt über diese Verschiedenheit der Principien, und sie degradiren, wenn man sie zu blinder Befolgung positiver Vorschriften in Betreff der Ansicht und der Methode zwingen will. Ohne Denken wird Keiner ein Lehrer. Der Wegweiser spricht mit Luther: „Ich will Keines Meister sein." Ueberhaupt aber hat kein Schriftsteller, der seine Pflicht kennt und liebt, den Zweck, den Leser zum Glauben an seine Meinungen, sondern nur zur Prüfung derselben zu bringen. Alles unser Lehren muß auf Erweckung des Selbstdenkens abzielen, oder wir bringen in unserer schönsten Gabe der Menschheit ein sehr gefährliches Geschenk. Jeder urtheile also selbst, und irrt er, vielleicht gemeinschaftlich mit mir, so thut mir das leid; aber er sage dann nicht, daß ich ihn irre geführt, sondern, daß er selbst sich geirrt habe. Dieser Arbeit des Selbstdenkens habe ich Niemand überheben wollen; ein Schriftsteller soll vor seinen Lesern denken, nicht für sie.

Beitrag zur Berichtigung der Urtheile des Publikums über die französische Revolution. (Von Fichte!) 1793. S. XVI.

10) Ordne den Lehrstoff nicht nach erdachten Begriffen, allgemeinen Schematen, sondern betrachte überall alle Seiten desselben.

Wir werden dies klar zu machen suchen, es gilt vorzüglich von mathematischen Gegenständen, namentlich im Rechnen.

Man kann die Naturgeschichte nach allgemeinen Begriffen und Merkmalen lehren, die Vielheit von Anfang an unter eine bestimmte Einheit bringen. So entsteht z. B. das Linné'sche System und der Unterricht nach demselben.

Man kann in der Zahlenlehre die Zahlen unter bestimmte Rubriken ordnen: Addition, Subtraction u. s. w., Regel-de-Tri, Aufgaben der Proportionsrechnung u. s. w.

In diesen und andern Fällen hält man einen Gedanken, eine Operation, ein Verfahren fest und wendet es auf alle möglichen Fälle an. Dieses ist eine Art des alten begriffmäßigen, abstracten Unterrichts.

Ganz deutlich wird, was wir meinen, an den sogenannten Anschauungs- und Sprechübungen in der Unterklasse. Man ordnet die Gegenstände entweder nach den Begriffen der Größe, Farbe, Gestalt, Zahl u. s. w., oder man betrachtet an demselben Dinge alle möglichen Merkmale. Dort ist ein Begriff die Einheit, hier der Gegenstand. Das Letztere soll sein nach unserer Forderung, es ist Elementarunterricht. An einer Pflanze sollen alle möglichen Merkmale aufgesucht, sie soll mit allen verwandten verglichen werden. An einer und derselben Zahl hat man alle möglichen Operationen (alle Species hinter einander) zu vollziehen, sie mit den übrigen zu vergleichen, sie mit einander zu messen. So bringt man denselben Gegenstand, wo nicht in alle möglichen, doch in alle wesentlichen Beziehungen. Später erst, wenn die einzelnen Dinge eines Lehrgegenstandes so allseitig betrachtet sind, bringt man die verwandten unter bestimmte Einheiten und Begriffe, systematisch. Dieses ist erst dann passend, wenn bestimmte Regeln einzuüben sind. Im gewöhnlichen Unterricht aber läßt man sich in der vielseitigen Betrachtung von dem Gegenstande leiten. Hier und da hat man von organischem Unterricht gesprochen und die Forderung gestellt, der Unterricht solle organisch sein. Irre ich nicht, so meint man das eben Dargestellte damit. Und in demselben Sinne sagt man: der Gegenstand sei die Methode oder bedinge die Betrachtungsweise. Objective Methode im Gegensatz gegen willkürliches Systematisiren oder subjective Methode — concret-objective Methode, welche die Gegenstände so behandelt, daß der Fortschritt des Stoffes zusammenfällt mit der Entfaltung des kindlichen Geistes, und daß jede folgende Stufe für das Object wie für das Subject sich mit Nothwendigkeit aus der vorhergehenden (organisch) entwickelt. Also nicht so, daß der Lehrer dem Schüler vorangeht und dieser jenem folgt, sondern so, daß der Fortschritt in der Sache selbst liegt, der Schüler ihn construiren kann; im Rechenunterricht z. B. Ent-

wickelung einer Stufe aus der andern nach der Natur der Zahl, so daß sich aus der allseitigen Anschauung der Zahl die verschiedenen Species ergeben, nicht die Zahlen unter die vier Species geordnet werden.

Diese Ansichten sind einer genauen Prüfung bedürftig.

11) Leite nachfolgende Sätze nicht durch allgemeine Operationen ab, sondern entwickele sie aus der Natur der Sache!

Dies gilt zunächst wieder vom mathematischen Unterricht. Allgemeine Operationen z. B. ergeben sich aus den Axiomen: Gleiches zu Gleichem giebt Gleiches, Gleiches von Gleichem u. s. w., kurz, gleiche Operationen auf gleiche Größen angewandt erzeugen gleiche Resultate. Man kann diese Operationen nicht entbehren; aber wenn man nur durch sie neue Wahrheiten entwickelt, so entsteht dadurch zwar überzeugende Kraft, aber nicht die Einsicht des Zusammenhanges der neuen Wahrheiten mit den Grundbegriffen, mit dem Wesen der Sache. Darauf kommt es aber hauptsächlich an.

Man kann z. B. den bekannten Satz, daß in einer geometrischen Proportion das Product der äußeren Glieder dem der inneren gleich sei, aus der Gleichheit der Exponenten durch die allgemeine Operation der Multiplication entwickeln. Aber dadurch entsteht nicht die rechte Einsicht in den Zusammenhang des Satzes mit dem Grundbegriff der Gleichheit zweier geometrischen Verhältnisse, worauf Alles ankommt.

12) Der Lehrinhalt richte sich nach dem Standpunkte, den die Wissenschaft erreicht hat.

Man sollte meinen, es verstehe sich von selbst, daß der Lehrende dem Lernenden das Gediegenste und Reifste geben werde. Aber der Grundsatz bedarf doch einer besonderen Aufstellung; denn man hat oft nach andern Weisen verfahren. Er ist gerichtet gegen diejenigen, welche die Unterrichtsgegenstände historisch, d. h. nach ihrer allmähligen Entwickelung in der Zeit, behandelt wissen wollen. Man denke z. B. an Kapp's Forderung, die Auswahl des botanischen Unterrichts nach den verschiedenen Jahrhunderten und historischen Epochen der Wissenschaft vorzunehmen, an den historischen Vortrag der Astronomie durch das Ptolemäische System zu dem Kopernikanischen hin (?), an C. A. Zeller's Versuch, die Schüler zuerst zur Kenntniß (oder auch zum Bekenntniß?) des Heidenthums, dann des Judenthums, endlich des Christenthums zu führen! Diese Ansichten und Verfahrungsweisen erklärt unser Grundsatz für Irrthümer. Er verlangt, daß der Schüler, natürlich nach methodischen Grundsätzen und nach seiner relativen Kraft, auf die Höhe des gegenwärtigen Standpunktes des Wissens gehoben werde, ohne ihn durch die tieferen, überwundenen Standpunkte hindurch-, ohne ihn in die Irrthümer vergangener Zeiten einzuführen. Nach methodischen Grundsätzen

lehrt man ihn demnach die heutige Physik und Naturkunde überhaupt, die jetzige mathematische Geographie und Astronomie, psychologische und philosophische Ansichten der Gegenwart u. s. w. kennen. Späterhin, wo es geschehen kann, führt man ihn oder führt er sich selbst zur Kenntniß der Geschichte der Wissenschaft, was alsdann sehr bildend und interessant, aber zum erfolgreichen Anwenden jenes Wissens nicht unumgänglich nothwendig ist. Der Grundsatz ist einleuchtend für sich.

Anmerkung. Aber so einleuchtend er für sich ist und wie sehr er in der Regel schon durch die Zeitverhältnisse, d. h. durch die beengte Lernzeit der Schüler, geboten wird, so kann es doch nicht fehlen: den Lesern fällt die Frage ein, ob er auch auf den Religionsunterricht seine Anwendung finde? Es ist nicht die Rede von der Einführung der Schüler in heidnische Ansichten als Vorbereitung zum christlichen Religionsunterricht, sondern von diesem selbst. Sollen die Schüler gleich zur Erkenntniß der Wahrheit der Evangelien und des neuen Testaments überhaupt geführt werden, oder ist der herkömmliche Weg durch das Judenthum nach dem alten Testamente zu betreten? Dieses ist die Frage.

Sie wird denen als eine müßige erscheinen, welche die religiösen Ansichten der Juden als vom Himmel herabgekommene betrachten; anders jenen, welche das Judenthum als Ergebniß eines bestimmten (unreifen) Standpunktes der Menschheit oder eines einzelnen Volkes, ihre Religion als Nationalsache ansehen. Jene werden die Religion der Juden als positiv gegebene und darum nothwendige Vorbereitung zum Christenthum ausführlich lehren; diese werden sich mit einer historischen Auswahl begnügen und überhaupt die nationalen Ansichten (und Vorurtheile) der Juden aus historischem Gesichtspunkte betrachten. Die methodische Frage weiset auf die Verschiedenheit der Ansichten in Betreff des Ursprungs der Religion hin und wird, je nachdem man auf der einen oder andern Seite (der supranaturalistischen oder rationalen), je nachdem man mit seiner Ueberzeugung auf dem Standpunkte des orthodoxen oder des Vernunftglaubens steht, anders und anders beantwortet werden. Die Frage ist also, um sie durch ein Beispiel zu veranschaulichen, die:

Nach der Lehre des neuen Testamentes ist Gott der Vater aller Menschen, und er ist als unveränderliches, absolutes Wesen immer derselbe und zwar die Liebe selbst gewesen, nicht geworden. Nach der Lehre des alten Testaments war er aber vorzugsweise der Gott der Juden als seines auserwählten Volkes. Verträgt sich Beides mit einander?

Je nachdem man diese und ähnliche Fragen beantwortet, je nachdem wird die Anwendung unseres methodischen Grundsatzes auf den christlichen Religionsunterricht eine andere und andere.

III. Regeln für den Unterricht in Betreff äußerer Verhältnisse, der Zeit, des Ortes, des Standes u. s. w.

Daß bei der Einrichtung einer Schule, welche nicht in abstracto für die Jugend der Menschheit, sondern für die Kinder bestimmter Eltern, in der Regel für einen zum voraus bestimmten Lebensberuf, auf einer gewissen Stelle des Erdbodens, zu einer festgesetzten Zeit, kurz unter gegebenen äußeren Verhältnissen errichtet wird, auf diese Verhält-

nisse Rücksicht genommen werden müsse, versteht sich von selbst. *Wie, in wie fern, in wie weit?* ꝛc läßt sich bei der unendlichen Verschiedenheit der äußeren Verhältnisse nicht in jeder Beziehung unter allgemein-gültige Regeln bringen. Es kann daher hier nur erwartet werden, daß die Aufmerksamkeit der Leser auf die etwa in Ueberlegung zu ziehenden Hauptrücksichten hingelenkt werde. Die Ausführung selbst muß den betreffenden Personen nach Maaßgabe der Lage der Dinge und ihres Urtheils über sie in jedem einzelnen Falle überlassen bleiben. Schon aus diesem Umstande ersehen wir, daß dem Schulleiter oder Lehrer nie die eigene Beurtheilungsgabe erlassen werden kann. Ein Buch, welches eine Theorie für Lebensverhältnisse aufstellt, leistet manchmal viel, aber nicht Alles. „Das Beste", sagt *Göthe*, „ist der Geist, in dem wir *handeln*."

Das Wesentlichste, was wir in Betreff allgemeiner Berücksichtigung bestehender Verhältnisse zu sagen haben, fassen wir in folgende Sätze:

1) *Betreibe mit deinen Schülern die Gegenstände mehr nach- als neben-einander!*

Dieser Grundsatz bestimmt die Vertheilung der Gegenstände in Bezug auf die Schulzeit. Er geht von den Gedanken aus, daß der Mensch in der Regel Mühe genug hat, zu derselben Zeit *einen* neuen Gegenstand zu ergreifen, daß es gerathen ist, gleich zu Anfang sich mit aller Kraft auf denselben zu legen, um die ersten Schwierigkeiten möglichst bald zu beseitigen, daß durch eine gleichzeitige Beschäftigung mit verschiedenen Hauptgegenständen eine geistige Zersplitterung entsteht, welche für die gesunde, einheitliche Bildung des jugendlichen Geistes große Nachtheile herbeiführt ꝛc. Die Sache ist für sich klar. Es geht dem Geiste wie dem Körper. Vielerlei Speisen verderben diesen, und vielerlei Arbeiten zerstreuen und schwächen jenen. Der gesunde Mensch ißt sich satt an *einer* Speise, und jeder gescheute oder gescheite Erwachsene wird zu derselben Zeit nicht mehrerlei Neues anfangen. Mit der Jugend verhält es sich nicht ganz, aber doch ungefähr ebenso. Deswegen ist und bleibt es fehlerhaft, zu derselben Zeit mehrere Sprachen mit einem Knaben anzufangen, und es gehört zur pädagogischen Weisheit, die Hauptkraft zu einer und derselben Zeit an *einem* Gegenstand zu üben. Sind die Schwierigkeiten desselben beseitigt, so wird ein neuer Gegenstand begonnen, und jener nur als Nebengegenstand, wenn auch mit Eifer, fortgesetzt. Für die Elementarschule haben diese Forderungen nicht das hohe Gewicht, wie für die höheren Schulen; aber sie gelten doch auch hier. Arbeitet nur *ein* Lehrer an einer Schule oder nur in *einer* Klasse, so hat die Ausführung der aufgestellten Regel keine besonderen Schwierigkeiten; wo aber das Fachsystem eingeführt ist, da gelingt eine genügende Ausführung derselben nicht so leicht. Grundsatz muß sie aber immer sein.

2) Berücksichtige den (wahrscheinlichen) künftigen Stand deines Zöglings!

In jedem Menschen soll die Menschheit ausgebildet werden. Diese Aufgabe haben besonders die Elementarschulen zu lösen, indem sie den Grund zur allgemeinen Menschenbildung von unterrichtlicher und von erziehlicher Seite legen. Nie darf die unendliche Wichtigkeit dieser Aufgabe aus dem Auge verschwinden. Auch nehmen die irdischen Verhältnisse nach der Schulzeit die meisten Menschen in solchem Grade in Anspruch, daß leicht nachgeholt wird, was etwa an Bildung für den ordinären Brauch im Leben versäumt worden sein sollte. Solches kann aber von den Mängeln der allgemeinen Bildung nicht gesagt werden. Aber dennoch können und sollen, ohne Beeinträchtigung der allgemeinen Bildung, die künftigen Standesverhältnisse der Kinder berücksichtigt werden. Besteht eine Elementarschule aus Kindern, welche in der Folge studiren oder in höhere Bürgerschulen eintreten sollen, so kann der Unterricht auf den unteren Stufen dieser langen Bildungszeit anders, nämlich gründlicher, umfassender oder auch theoretischer behandelt werden, als wenn die Elementarschule den in ihr versammelten Kindern die ganze Schulbildung zu geben hat. Hier muß der Unterricht durchaus stets einfacher Art sein, und er darf die praktische Richtung nimmer verleugnen. Unter praktischer Richtung verstehe ich nicht die unausgesetzte Berücksichtigung des künftigen unmittelbaren Bedarfs im engen Lebenskreise, sondern die Art des Unterrichts, welche dem Schüler nichts giebt, ihn zu nichts anleitet, was weder für die Erhellung des Kopfes, noch für die Erwärmung des Gemüths, noch für die Stärkung der Willenskraft eine Bedeutung hat. Alles, was er lernt, muß unmittelbar entweder auf den menschlichen Geist oder im menschlichen Leben anwendbar sein. Solchen Unterricht nenne ich im edlen Sinne des Wortes praktisch. Wenn eine Schule unmittelbar und ausschließlich nur die künftigen Bedürfnisse berücksichtigen wollte, so würde diese Richtung nicht eine praktische, sondern eine praktikantische genannt werden müssen; der Lehrer derselben wäre nicht ein Praktiker, sondern ein Praktikant. Vor einem solchen hat Niemand Respekt, wohl aber vor einem guten, verständigen und gewandten Praktiker. Denn wir haben die Schüler nicht für die Schule, sondern für das Leben zu bilden.

3) Unterrichte culturgemäß!

Mit diesem einen Worte „culturgemäß" will ich Alles sagen, was in Berücksichtigung der äußeren gegebenen Verhältnisse noch zu bemerken wäre.

Wir stellen damit also für den Unterricht und für die Erziehung überhaupt das Princip der Culturgemäßheit auf und ordnen es neben das der Naturgemäßheit. Jenes steht zu diesem im Verhältniß der Unterordnung. Naturgemäß zu verfahren, ist die höchste, all-

gemeinste formale Forderung für jeden Erzieher. Es ist das ewige Ideal, dem entgegen zu streben ist. Aber dieses Princip selbst setzt und bestimmt nicht Alles, worauf in der Erziehung Rücksicht zu nehmen ist, indem es nur eine allgemeine Norm aufstellt, nach welcher jede Unterrichts- und Erziehungsthätigkeit in Betreff ihres Werthes oder Unwerthes beurtheilt werden kann. Die näheren Bestimmungen enthält das Princip der Culturgemäßheit, d. h. der Gedanke, daß bei der Erziehung auf die Orts- und Zeitverhältnisse, unter welchen ein Mensch geboren wird oder zu leben bestimmt ist, kurz auf die gesammte Cultur der Gegenwart, besonders in dem Lande, dem der Einzelne angehört, im weiten und umfassenden Sinne des Wortes Rücksicht genommen werden muß. Man hat dies früher oft übersehen. Darum deute ich die wesentlichsten Gesichtspunkte wenigstens an.

Das Princip der Culturgemäßheit kann mit dem der Naturgemäßheit in Collision oder Conflict gerathen. Für diesen Fall haben wir schon erklärt, daß dieses jenem übergeordnet sei. Naturwidrig zu verfahren, kann nie gerechtfertigt werden; wohl aber erheischt es die Pflicht, sich den Forderungen der Verbildung, der Afstercultur entgegenzusetzen, um den Einzelnen oder die Gesammtheit zur Naturgemäßheit zurückzuführen. Gegen die entartete Cultur muß man bei der Natur Hülfe suchen. Aber plötzlich und auf einmal läßt sich dieses selten bewerkstelligen. In diesem Stücke huldigen wir dem Princip der Reformen. Es ist naturwidrig, Menschen zu Sclaven und Leibeigenen zu machen, und deßhalb ist darauf zu denken, diese Schande der Menschheit zu vertilgen. Ob es aber darum gerathen sei, die Sclaven überall plötzlich für ganz frei zu erklären, ist eine andere Frage, die gewiß kein Besonnener, ohne alle Ueberlegung, ohne alle Einschränkung, beantworten wird. Sich nach der herrschenden Mode zu kleiden, gehört für die sogenannten Gebildeten zur Cultur oder Civilisation, gleichviel, ob die Mode der Körperbeschaffenheit zuträglich ist oder nicht, und ob sie den Leib entstellt oder erhebt. Das ist auch eine Art körperlicher und geistiger Sclaverei für die Einzelnen. Ob es nun von diesen wohlgethan sei, der Mode plötzlich allen Gehorsam aufzukündigen und die Kleidung nach eigenem Ermessen zu wählen, verdient doch gewiß einige Ueberlegung. Denn leicht könnte es sein, daß ein Solcher sich dadurch wegen des Urtheils der Menge, also wegen der herrschenden Cultur, solche Nachtheile zuzöge, welche den Zwang, den die Herrschaft der Mode auflegt, weit übertreffen. Daß nur durch die Kenntniß der griechischen und lateinischen Sprache allgemeine Bildung gewonnen werden könne, ist zwar oft behauptet, der Beweis dafür aber nie geliefert worden, vermuthlich deßwegen nicht, weil er sich nicht liefern läßt. Ob es aber darum einen Fortschritt in unserer Cultur begründen würde, wenn wir unsere Jugend, die für das höhere Leben gebildet werden soll, von diesen Unterrichtsgegenständen entbinden wollten, ist doch gewiß des Nachdenkens sehr würdig. Daß die Kenntniß der

französischen Sprache und die Mundfertigkeit darin den Töchtern unserer höher gestellten Familien keinen großen Gewinn in Betreff der Geistesbildung bringt, ist allgemein anerkannt. Aber mit diesem Zugeständniß hat man den Schluß, daß der Unterricht in der französischen Sprache aus allen Mädchenschulen entfernt werden müsse, noch nicht gebilligt. Durch diese Beispiele wollen wir nichts weiter verdeutlichen, als dieses, daß auf die Sitten und Gebräuche unserer Zeit und unseres Standes, auf den Geist der Zeit, in dem wir leben, auf die Nationalität unseres Volkes, kurz auf die Cultur der Gegenwart und der Umgebung bei aller Erziehung Rücksicht genommen werden müsse. *) „In wie weit" läßt sich im Allgemeinen nicht festsetzen. Aber eine negative Bestimmung ergiebt sich aus der Vergleichung des Princips der Culturgemäßheit mit dem der Naturgemäßheit: Was naturwidrig ist, ist verwerflich, wenn es auch noch so sehr culturgemäß wäre; je mehr das Culturgemäße mit dem Naturgemäßen übereinstimmt, desto edler, vortrefflicher und einfacher ist die Gestaltung des Lebens. Und es folgen daraus die Aufforderungen: Mache nichts mit, was etwa die Cultur der Zeit oder der herrschende Geist derselben verlangt, wenn es der Natur zuwider ist, und bestrebe dich, die Cultur mit der Natur in Harmonie zu setzen! In wie fern du nun überhaupt den Anforderungen des Princips der Culturgemäßheit Folge leisten willst oder Folge zu leisten für weise und klug erachtest, muß deiner eigenen Beurtheilung, deinem ethischen Sinne und dem Streben nach Wahrheit überlassen werden. Wer das Bedürfniß des Lebens kennt, wie es ist, wird dem Satze beistimmen, daß die Praxis der (geläuterten, wahren) Theorie nachgebildet werden müsse, aber auch zugeben, daß, was die Theorie aufstelle und verlange, nicht überall sogleich in's Leben gerufen werden könne. Ich gebe zwar keinen Zwiespalt zwischen Theorie und Praxis zu **); denn was richtig ist, muß dem

*) Zum Culturgemäßen, d. h. zu dem, was unter einer (einzelnen) Nation dafür gilt, gehört auch das, was man das Schickliche (und Unschickliche) nennt. Das Schickliche ist das der Sitte der Gebildeten Gemäße. Mit diesem (wechselnden und schwankenden) Begriffe darf der Begriff des Anständigen nicht verwechselt werden. Das Anständige bezieht sich immer auf das Sittliche, hat einen sittlichen Hintergrund. Bei wahrer Cultur wird nichts für schicklich gehalten, was unanständig ist; nur bei verzerrter Sitte (Mode) beherrscht das Schickliche das Anständige.

Wie wichtig beide Begriffe in der Erziehung sind, leuchtet von selbst ein. Das Kind soll, bewußt und unbewußt, zum Anständigen und Schicklichen erzogen werden. Das ausgebildete Gefühl sagt dem Inhaber, was anständig ist und was unanständig. Das Schickliche und Unschickliche beruht mehr auf conventioneller Uebereinkunft und muß erlernt werden. Das Anständige und Unanständige ist das Generelle (Allgemein-Menschliche, Gleiche); das Schickliche und Unschickliche ändert sich mit den Zeiten und Orten.

Vergl. Eberhard's Synonymik, 3. Ausg. Th. I. S. 155 ff.

**) Eben so wenig gebe ich einen Zwiespalt zwischen der Ueberzeugung und dem

Leben überall zusagen, und wo die Theorie etwas setzt, was praktisch nicht durchgeführt werden kann, da ist die Theorie falsch, oder sie maßt sich Bestimmungen an, die nicht in ihr Gebiet fallen; aber dennoch kann man nicht leugnen, daß alle allgemeinen theoretischen Anforderungen nur mit weiser und umsichtiger Ueberlegung in's Leben übergeleitet werden müssen. Wir beginnen unser Leben nicht mit Nichts, nicht mit dem absoluten Anfang, sondern wir setzen das der letzten Generationen fort; unser Dasein wird also zum Theil durch ererbte Institutionen, durch Sitten und Gebräuche, welche allgemein angenommen worden, überhaupt durch die Geschichte mit bestimmt. Entdecken wir nun einen Widerspruch zwischen dem, was ist und besteht, und dem, wie es sein sollte, so haben wir die Zeit, unsere Umgebung und Zeitgenossen für das Bessere zu gewinnen und das Schlechte zum Besseren umzubilden. Es gehört dazu, nämlich zur richtigen Erkenntniß des Wahren und zur richtigen Beurtheilung, was von dem Wahren und Guten unter gegebenen Verhältnissen in bestimmten Zeiten zu realisiren sei, ein erleuchteter Verstand und eine umsichtige Prüfung aller vorliegenden Verhältnisse. Denn nicht Alles, was im Allgemeinen wahr und gut ist, paßt auch für alle individuellen Verhältnisse. So offen und unverholen spricht man mit Recht zu Menschen, denen man ein reines, edles Herz zutraut. Man stellt ihnen die Forderung, nach dem Wahren und Großen immer und überall zu trachten ihr Leben lang; aber man ist auch ehrlich genug, zuzugeben, daß sich nicht überall alles Wahre und Gute realisiren lasse. *) Nur auf die Erforschung des Wahren an sich darf die Rücksicht auf Zeitverhältnisse und Umstände keinen Einfluß haben. Die Wahrheit, objectiv, ist das höchste, heiligste Gut der Menschheit; die Wahrhaftigkeit, subjectiv, eine Eigenschaft, ohne welche sich an Keinem etwas Gutes findet. Jene ist das Heilige, diese behandelt das Heilige heilig, d. h. sie strebt darnach, es möglichst rein aufzufassen, ohne dabei fremdartigen Betrach-

---

Handeln eines Menschen zu. Man behauptet wohl, Einer könne ein tiefer Kenner der Moral und doch ein schlechter Mensch, ein großer Theologe und doch ein gottloser sein. Aber es ist nicht so. War Einer Dieses, so war er gewiß nicht Jenes; wahres Wissen stimmt immer mit dem Wollen überein, der theoretische Geist mit dem praktischen, Intelligenz und Wille. „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen!" Einer schlechten Handlung liegt immer auch ein Irrthum zu Grunde. Aber nicht umgekehrt: ein theoretischer Irrthum macht einen schlechten Menschen in der Praxis; glücklicher Weise sind die Menschen nicht immer consequent. — Rühmt sich Einer daher des Besitzes der absoluten Wahrheit, der absoluten Philosophie ꝛc., in Hochmuth, Eifersucht, Bosheit und Tücke des Herzens: glaubet nicht an die Lehre, die er vorträgt. Die Früchte fehlen ja, d. h. der Beweis.

*) „Alles sei recht, was du thust; doch dabei laß es bewenden,
Freund, und enthalte dich ja, Alles, was recht ist, zu thun."
(Schiller.)

tungen: ob die Wahrheit auch nützlich sei, ob ihre Verbreitung vielleicht nachtheilige Folgen herbeiführen könne, ob nicht vielleicht das gute Herz darunter leide — Einmischungen zu gestatten. Erst bei der Einführung und Verbreitung der Wahrheit geht man mit der Weisheit zu Rathe, nicht um sogenannter weltkluger Zwecke, sondern einzig um der Wahrheit selbst willen. Der strebende Mensch wird diese Wahrheit nicht zur Beschönigung seiner Faulheit, die Alles beim Alten läßt, mißbrauchen. Denn zu machen, daß es besser werde, darum leben wir. Aber dem redlichen Wahrheitsfreund gewährt der Gedanke, daß der Zustand der Cultur sich nach der Natur der Dinge nicht auf einmal umgestalten lasse, einigen Trost, wenn ihm das edelste Streben mißlingt, und er schöpft daraus die Ueberzeugung, daß nie eine Zeit kommen werde, wo die Menschheit am Ziele der Vollendung steht. Denn das Princip der Culturgemäßheit kann sich wohl dem der Naturgemäßheit nähern; es wird dasselbe aber niemals vollkommen decken (mit ihm congruiren). Mit andern Worten: Das Reale wird von dem Idealen stets entfernt bleiben, d. h. es wird immer noch ein höherer Zustand denkbar sein, als der bereits erreichte. Darin liegt die Gewißheit der bis in's Unendliche fortgehenden Vervollkommnungsfähigkeit der Menschheit. Mit dem Wege ändert sich das Ziel; mit dem Standpunkte der Cultur wird dasselbe ein anderes und anderes. Das Bildungsideal einer Zeit ist zugleich das Ziel des Unterrichts in dieser Zeit. Jenem zu folgen, verlangt das Princip der Culturgemäßheit des Unterrichts und der Erziehung. —

Wir schließen diesen Abschnitt, in welchem die Nothwendigkeit der Berücksichtigung veränderlicher Zeitverhältnisse zur Sprache kam, mit einer allgemeinen Betrachtung.

Die Quelle des pädagogischen Wissens ist die Erfahrung und die Kenntniß der menschlichen Natur. Da letztere wieder auf Erfahrung beruht, so ist die Erfahrung die eigentliche Quelle des Wissens über Erziehung, d. h. es stammt aus der Beobachtung der Erscheinungen der menschlichen Natur unter gegebenen Verhältnissen in den Lagen des Lebens, die Pädagogik ist folglich eine empirisch-rationale Wissenschaft. Da der einzelne Mensch kein Abstractum, sondern ein Individuum ist, und nicht überhaupt in der Zeit und im Raume, sondern in einer bestimmten Zeit, in bestimmtem Raume, in bestimmten Umgebungen lebt, so ist die Erziehung eines Individuums nicht bloß von der allgemeinen Menschennatur und von (abstracten) Zeit- und Raumverhältnissen, sondern von der individuellen Gestaltung der Menschennatur in einem Einzelwesen und von den in der Zeit und in dem Raume, in welchem es lebt, herrschenden Factoren abhängig. Die Erziehung eines Menschen hat sich daher zwar nach den für die Erziehung des Menschen geltenden, von der Menschennatur als Gattung abhängigen Gesetzen, zugleich aber nach den Zeit- und Raumverhältnissen und Forderungen zu richten. Die

Erziehungswissenschaft ist daher nie als vollendet und abgeschlossen zu betrachten; nur der kleinere, allgemeine Theil wird, sobald die Menschennatur vollkommen erkannt sein wird, auf einige Dauer Ansprüche haben, der übrige dagegen wird von der bis in's Unendliche hin sich metamorphosirenden Zeit und von dem, was mit der Entwickelung des Menschengeschlechts im Ganzen, Partiellen und Einzelnen zusammenhängt, abhangen. Auf den Ruhm einer unveränderlichen Wissenschaft wird sie daher, eben so wie jede andere Wissenschaft (von der Theologie ist oft das Gegentheil prätendirt worden), für immer verzichten müssen. Etwas schlechthin Unveränderliches giebt es auf Erden nicht. Aber sie will in dem Sinne, wie jede andere, eine selbstständige Wissenschaft, d. h. eine solche sein, welche ihren Inhalt nicht aus andern Gebieten oder Wissenschaften schöpfet. In dieser Beziehung ist sie noch im Kampfe begriffen; denn von Seiten der Theologie wird ihr die Emancipation, die sie anstrebt, streitig gemacht. Was andern Wissenschaften früher geschah, geschieht ihr jetzt; aber nicht zu bezweifeln ist es auch, daß sie erreichen wird, was jenen längst (wo nicht überall in der Praxis, doch in der Theorie, d. h. im vernünftigen Erkennen) gelungen ist: Unabhängigkeit und Selbstständigkeit. Daß dieses Resultat — der Schlichtung persönlicher Rangstreitigkeiten unter den Personen und Corporationen, durch welche die Theologie und Pädagogik im Leben vertreten wird, vorhergehen muß, begreift sich leicht, so wie nicht minder, daß die aus dem Abhängigkeitsverhältniß aufstrebende Pädagogik von ihrer alten Herrin, der Theologie, der revolutionären Gesinnung, ja der Undankbarkeit beschuldigt wird. Dieses und Anderes kann für jene die folgenreiche Zeit der Emancipation zwar aufhalten, nicht vernichten. Sie hat an den übrigen Wissenschaften Beispiel und Vorbild. Noch vor einigen Jahrhunderten (oder noch in späterer Zeit?) betrachtete sich die Theologie als die „Königin der Wissenschaften", auf Universitäten war ihre Facultät Nummer Eins, und sie suchte alles übrige Wissen zu beherrschen. Der Mediciner heilte nach ihren Voraussetzungen, er trieb aus kranken, besessenen (!) Menschen die Teufel aus *), der Jurist ersann Gesetze und Strafen nach den Worten der Bibel, der Philosoph stellte die Dogmen der Kirche an die Spitze seiner Argumente. Mit der Entwickelung dieser Wissenschaften entbrannte ein heißer Streit zwischen ihnen und der alten Herrin, der bis in unsere Tage hineinreicht. Aber schon längst protestiren die eigentlichen Priester jener weltlichen Wissenschaften nicht nur gegen die Ansprüche der Theologie, die sich gern als eine sacro-sancta betrachtet, sondern befreien sich nach Möglichkeit von jeder Art der Abhängigkeit. Der Arzt nimmt die Gesetze, denen er folgt, aus der Menschennatur und der Natur der objectiven Welt und ihrer Erzeugnisse, der Rechts- und

*) Oder „heilige Männer" trieben sie aus — wie noch im Mai anno 1843 ein Bischof in Luxemburg, sollen wir sagen: mirabile oder horribile dictu?

Gesetzlehrer ebenfalls aus der Natur der Menschen und der socialen Verhältnisse, er fragt z. B. nicht mehr in blinder Unterwerfung: Was steht in der Bibel über die Ehe? sondern: Wie muß man sie einrichten, damit sie dem Glück und Heil der Menschen entspreche?; der Philosoph fängt seine Speculationen ohne Voraussetzungen an. Nur die Pädagogik ist noch mehr oder weniger die Magd der Theologie; aber sie hat sich seit Kant schon zu der Kühnheit ermuthigt, statt wie sonst der Theologie die Schleppe zu tragen, ihr mit ihrer Fackel vorleuchten zu wollen, wie nicht nur die pädagogischen Systeme von Herbart, Beneke und anderen Philosophen, sondern selbst die pädagogischen Ansichten praktischer Lehrer beweisen. Der heiße Kampf zwischen diesen beiden Mächten, der auch unsere Tage berührt, hat ursprünglich den eben angedeuteten Grund, die Personen werden dadurch berührt, und der nach der Natur der Menschen und der Dinge oft persönlich geführte Streit ist in seinem Wesen auf das ausgesprochene sachliche Verhältniß zurückzubeziehen. Wer, wenn auch nur oberflächlich, mit der Culturgeschichte bekannt ist, kann keinen Augenblick über den endlichen Ausgang des Kampfes in Zweifel sein. *) Hat man ja schon von gewichtiger Seite den praktischen Theologen die Forderung gestellt, Volkslehrer zu werden, also angefangen, das ursprüngliche Verhältniß zwischen Theologie und Pädagogik ganz umzukehren und die zur Herrscherin auszurufen, welche bis dahin nur Magddienste geleistet hatte. Natürlich wird das veränderte, umgestaltete Be-

*) „Die Zeit ist längst vorbei, wo es die Theologen wagen durften, aus vermeintlichem göttlichen Recht den andern Wissenschaften Vorschriften zu machen, die sich längst von der symbolischen Dogmatik emancipirt haben. Im Gegentheil, da die symbolischen Dogmen und Lehrsätze in andere Wissenschaften tief eingreifen, so ist das Urtheil über theologische Dinge längst nicht mehr in den Händen der Geistlichkeit allein, sondern Philosophen, Rechtsgelehrte, Aerzte, Mathematiker, Naturforscher, Geschichtsforscher, Alterthumskenner, Sprachforscher, Astronomen, Dichter und Volksschriftsteller bearbeiten das Feld religiöser Ueberzeugungen und theologischer Meinungen auf allen Seiten und schöpfen ihre Behauptungen aus andern Quellen, als aus Predigten und Katechismen. Hätte die symbolische Dogmatik noch volles Leben in der Kirche, so müßte die wissenschaftliche Pädagogik, Anthropologie, Psychologie überall von dem Kirchendogma, von dem Falle Adam's, der Erbsünde und ihren Folgen ausgehen. Wo beginnt aber die Pädagogik mit Adam's Falle oder mit Luther's Lehre, daß kein Kind seine Eltern lieben könne ohne den heiligen Geist? oder wo beginnt die Anthropologie mit dem Paradiese, die Psychologie mit der Lehre de libero arbitrio? Oder welche Physik legte die Behauptung der Augsburgischen Confession zu Grunde, daß die Natur im Greisenalter stehe und immer schwächer werde, oder wo läßt sie sich in der Naturforschung über Hagel, Ungewitter, Stürme, Mißwachs von der Theorie des Luther'schen Katechismus leiten, nach welcher diese als Wirkungen des Teufels angesehen werden müssen?" u. s. w.

Bretschneider, die Unzulässigkeit des Symbolzwanges in der evangelischen Kirche. Leipzig 1841, S. 129.

wußtsein auch auf die Gestaltung der praktischen Verhältnisse den größten Einfluß ausüben. Das Alles liegt im Schooße der Zukunft. Den Theologen wie den Pädagogen entsteht dadurch die Aufgabe, die Sache, d. h. das Wohl und folglich auch das Wesen des Menschengeschlechts, nicht nur im Auge zu behalten, sondern sich ganz davon leiten zu lassen. Denn ohne Kenntniß des Menschen und der socialen Verhältnisse wie ohne Liebe steht eine befriedigende Lösung der großen Aufgabe nicht zu erwarten. Es wird aber ein großer Tag sein, an dem der Friede auf dauernden, d. h. auf den Gesetzen der Menschennatur ruhenden Grundlagen geschlossen werden wird. Die jetzt lebenden thätigen Mitglieder beider Parteien werden sich bescheiden müssen, ihn nicht mitzufeiern, er wird den Nachkommen beschieden sein, für einstweilen werden sie noch der streitenden Kirche und Schule *) angehören. Das aber begreift sich leicht, daß bei dieser Lage der Dinge weder an irgend eine pädagogische Theorie, welche, wie der Wegweiser, den Anspruch macht, jetzt in der Gegenwart gebraucht zu werden, die Anforderung strenger (theoretischer) Consequenz, noch auch an die Gestaltung der Schulverhältnisse die Forderung gemacht werden kann, daß sie allen Conflict der dabei Betheiligten unmöglich machen. In beiden Beziehungen wird man an Vermittelungen denken. Einheit und Ruhe und vollständige Befriedigung gehen nur aus strenger Consequenz **) hervor. Sie muß in wissenschaftlichen Systemen angestrebt werden; die gegenwärtige Lage der Welt läßt sie in der Praxis nicht zu. — Also steht es nach unserm Bedünken jetzt mit der Theorie der Pädagogik und mit der Praxis des Schulwesens. Seine Zeit zu begreifen, gehört zur Weisheit, besonders zu der des Pädagogen und Lehrers, da sein Beruf es nicht fordert, für unveränderliche, d. h. erträumte Daseinsformen, sondern für die werdenden, in ewigem Fluß begriffenen Zeitzustände zu wirken.

IV. Regeln für den Unterricht in Betreff des Lehrers.

Nicht von dem ganzen Sein und Streben des Lehrers, nicht von den allgemeinen Eigenschaften des erziehenden Lehrers, seiner Gewissen-

*) Einen lesenswerthen Aufsatz über die „streitende Schule" liefert Mager in seiner Revüe, 1843, Septemberheft.

**) Aus dem Obigen begreift man die Erscheinung und das Auftreten theologisirender Pädagogen und pädagogisirender Theologen — es sind mixta, unerquicklich wie diese. Angenehmere Erscheinungen sind die reinen Pädagogen und die reinen (d. h. ganzen) Theologen; sie verhalten sich in Hauptpunkten wie vollkommene Gegensätze zu einander. Im strengen Sinne kann der Theologe kein Pädagoge, der Pädagoge kein Theologe sein. Näheres Nachdenken wird dem Leser dieses Verhältniß verdeutlichen. Es setzt eine Menge von Tageserscheinungen in's Licht.

haftigkeit, seiner Treue, seiner Sittlichkeit ꝛc., sondern nur von den Eigenschaften des Lehrers ist hier die Rede, welche den Unterricht bildend und fruchtbar machen, insofern sie aus der Persönlichkeit des lehrenden Subjects hervorgehen.

1) Suche den Unterricht anziehend (interessant) zu machen!

Was unsere Theilnahme, unsere Aufmerksamkeit in vorzüglichem Grade in Anspruch nimmt, was unser Lebensspiel auf eine naturgemäße Weise erregt und erhöht: nennen wir anziehend oder interessant. Es ist natürlich, daß wir uns mit dem Interessanten gern beschäftigen; denn die Lustgefühle des Menschen lieben Steigerung des innern Lebensspieles. Will man sich daher der ungetheilten Aufmerksamkeit einer versammelten Menge bemächtigen, sie fesseln: so muß man darnach trachten, ihr durch unsere Persönlichkeit oder durch die Art und Weise, wie wir einen Gegenstand behandeln, was dann wieder ein Ausfluß der Persönlichkeit ist, reines Interesse einzuflößen oder interessant zu werden. Das Interessante erregt nicht ein gemeines, sondern ein höheres, ein freies oder reines Interesse, das nur der Mensch, der gebildete Mensch, kennt, und das selbst wieder schon an und für sich zur Bildung beiträgt. Für den Lehrer aber hat die Fähigkeit, den Unterricht interessant zu machen, noch ein höheres Interesse, weil sie den Erfolg hat, daß der Schüler ein freies Wohlgefallen an dem Wahren, Schönen und Guten bekommt und sich mit diesen großen Dingen gern beschäftigt. Wir fragen daher: Wodurch wird der Unterricht interessant? und antworten: 1) durch den Wechsel; 2) durch die Lebendigkeit *) des Lehrers; 3) durch seine ganze übrige Persönlichkeit. „Der Wechsel ist die Würze des Lebens", sagt ein bekanntes Sprichwort. Wie sollte es nicht ein Bedürfniß für die Jugend sein, denselben (meist an sich trockenen und todten, in seiner Wichtigkeit für's Leben ꝛc. von der Jugend nicht erkennbaren) Lehrstoff in mannigfaltigen Formen und Gestalten erscheinen zu sehen? Denn in der Mannigfaltigkeit der Stoffe kann der Lehrer die Abwechselung in der Regel nicht suchen, sondern in der Form der Behandlung, in der Manier. Ehe das Kind den einfachsten Buchstaben gut schreiben kann, muß es ihn tausendmal schreiben. Bedenket Lehrer, was dazu erfordert wird! Darum denket auf

*) „Dem Dummen fehlt es an der Lebendigkeit der Urvermögen, er kann nur schwer produciren, es fällt ihm Alles zu spät ein; aber Kräftigkeit der Urvermögen kann er besitzen, z. B. ein gutes Gedächtniß und darum vieles Wissen. Jene ist im Lehramte bei Weitem das Entscheidendste, Wichtigste. Das nöthige Wissen eignet man einem Jüngling leicht an; aber die fehlende Lebendigkeit der Urvermögen wird schwer ersetzt. Sie bedingt die Kraft der Erregung der Schüler, worauf zuletzt Alles ankommt. Das erregte Gefühl weckt und belebt das Erkenntniß- und Thatvermögen. Dieses ist der psychologische Grund der unermeßlichen Wichtigkeit der erregenden Kraft oder der Lebendigkeit." (Beneke.)

Mannigfaltigkeit, Veränderung und Wechsel! — Aber der Wechsel thut nicht Alles, nicht einmal das Meiste; mehr schon die Lebendigkeit, die Erregtheit, die Frische des Lehrers, seine natürliche (also natürlich-sichtbare, nicht gemachte) Lust zu lehren und sich mit Kindern zu beschäftigen, seine Freude *) an dem Gelingen schwacher Versuche ꝛc. Wir haben aber gesehen, daß die Unterrichtskunst nicht eine Kunst mitzutheilen, sondern zu erregen, zu wecken, zu beleben sei. Aber wie willst du ohne Erregtheit erregen, ohne Selbstthätigkeit das Schlafende wecken, ohne Leben beleben können? Nur das Leben erzeugt das Leben; von dem Tode aber geht der Tod aus. Darum eigne dir möglichst frische Lebendigkeit an! Diese besteht nicht in äußerer Hast, unruhigem Fechten mit den Händen, nicht in Mienen und Grimassen; sondern sie ist das Leben des Geistes, das sich freilich auch in dem Gesichte, in der Haltung des Leibes und in der Bewegung der Glieder kund thut. Manche Menschen sind in dieser Beziehung ungemein vor andern von der Natur begünstigt. Die Erziehung thut aber auch viel dazu, wie man an den Kindern bewegter Eltern, an den Schülern bewegter Lehrer sehen kann. Darum kann auch jeder Lehrer, der sich die Bildungsfähigkeit erhalten hat, viel dazu beitragen, daß er die rechte Lebendigkeit gewinne; z. B. durch den Umgang und die Anschauung erregter Menschen und Lehrer; durch nüchterne, naturgemäße Lebensweise (denn Vieles hängt dabei vom Körper ab), der es nicht an belebendem Wechsel fehlt; durch die Vorstellung von dem Werth und der Bedeutung des Lebens, in Thätigkeit zugebracht, indem wir doch nur so viel gelebt haben, als wir thätig gewesen sind; durch die Anschauung der unendlichen Thätigkeit in dem Naturleben, besonders wenn der Frühling die Erde besucht; durch den Umgang mit der Welt der Kinder **) und durch höhere religiöse Verständigung über den Zweck des Daseins und den Gedanken an eine Vorsehung, die den Menschen berufen hat, daß er wirke, so lange es Tag ist. Kurz, durch deine ganze Persönlichkeit suche den Unterricht interessant zu machen! Gehört man in

*) „Alles überwindet die Freudigkeit. Eine freudige Thätigkeit ist aber eine solche, die mit unserm Wesen übereinstimmt, die wir nicht als Schranke, folglich nicht als Zwang empfinden. Die glücklichste, seligste Thätigkeit ist jedoch die producirende. Lesen ist köstlich; Lesen ist passive Thätigkeit; aber Lesenswerthes schaffen ist noch köstlicher. „„Geben ist seliger als Nehmen““, heißt es auch hier.“ Wer sagt das? Die beiden ersten Silben des Namens des Verfassers bezeichnen nach Schiller „die freie Tochter der Natur“; die letzte Silbe liefert das, womit man das Erste vernichtet.

**) „Ein guter Schul- und Gymnasiallehrer muß kein genialer Kopf sein, ja er soll es nicht einmal sein.“
Reden und Aufsätze von L. Döderlein, Erlangen 1843, S. 234, wo auch die Gründe zu lesen sind.
„Wen das Subject des Lernenden mehr interessirt, als das Object des Lehrstoffes, der ist ein geborner Schulmann; wer das umgekehrte Interesse hegt, eignet sich zu einem academischen Lehrer.“ S. 235.

dieſer Beziehung nicht zu den von der Natur Hochbegünſtigten, nun ſo eigne man ſich an, was und wie viel man kann! Der redliche Wille und das freudige Wirken vermögen nicht Alles, aber ſehr viel in dieſer wichtigen Sache. Wer der Zuhörer Intereſſe zu feſſeln weiß, das iſt ihr Mann. Wo die Langweiligkeit *) beginnt, hört die Aufmerkſamkeit auf, natürlich auch die Bildung. Ja, mit dem Antheil verliert ſich ſogar das Gedächtniß.

Werfen wir noch einmal die Frage auf: Wodurch macht man dem Schüler Luſt zum Lernen, wodurch bringt man ihm Freudigkeit an einem Gegenſtande bei? Erſtens dadurch, daß man denſelben gern behandelt, die Luſt des Lehrers geht auf den Schüler über; zweitens dadurch, daß man die Luſt des Schülers am Lernen und zum Lernen vorausſetzt; drittens dadurch, wie ſich von ſelbſt verſteht, daß man den Gegenſtand didaktiſch tractirt; viertens und hauptſächlich dadurch, daß man dem Schüler das Gefühl und Bewußtſein einpflanzt (natürlich nicht durch Worte), er wiſſe und könne etwas, er ſei weiter gekommen. Freudiges Bewußtſein des Wiſſens und Könnens! Heißt das, den Schüler hochmüthig machen? O ihr Kleinmeiſter, o ihr großen Menſchen- und Jugendkenner! Was ihr Erwachſene zum freudigen Wirken, rüſtigen Fortſchreiten und heiteren Lebens- und Daſeinsgenuß nimmer entbehren könnt: Anerkennung **) und Gewißheit des Vorwärtskommens — darauf ſoll ein Kind, ein Knabe, ein Jüngling verzichten? Er, der Unreife, der nicht weiß, wozu die Sachen, die er lernen muß, dienen; er, der von unendlicher Luſt zu freier Bewegung im Leben geſtachelt wird, ſoll auf den ſtärkſten Trieb verzichten und ſich während der ſchönſten Stunden ſeines jungen Lebens, die nie wiederkehren, auf die harte Schulbank pfropfen, in die abſtracte Schulſtube einſperren laſſen — ohne das entſchädigende Gefühl des Weiterkommens, des erworbenen Beſitzthums an Wiſſen und Können? Wer Solches verlangt und danach thut, kennt die Menſchennatur nicht, iſt ein Barbar. Der Menſchenkenner und Freund der Jugend macht dem Schüler Luſt zum Lernen. Darum kehrt er zum

*) „Wer angweilig iſt, hat ſchon ein ſehr ſchlimmes Theil erwählt; wer aber eine verworrene Langweiligkeit beſitzt, der iſt vollends unglückſelig und jammervoll.“ Bettine in der Günderode, Th. II, S. 124.

Man ſoll keines der kleinen Weſen, die wir zu bilden haben, ärgern. Die Langeweile in der Schule iſt das Aergern der Kinder.

**) „Anerkennung braucht Jedermann. Der größte Held und der höchſte Dichter bleiben ohne ſie — und zeigte ſie ſich auch nur durch wüthende Feindſeligkeit — gewiß nicht Held und Dichter. Es iſt thöricht, wenn kalte Menſchen einen in dieſer Beziehung Darbenden auf ſein eigenes Bewußtſein verweiſen, weil gerade die beſten und tüchtigſten Seelen immerdar an ſich zweifeln, und von Andern eine ſo große Meinung haben, daß ſie in deren Schätzung ihr Gericht ſehen. Alle Eigenſchaften können durch todte Gleichgültigkeit zu Grunde gerichtet werden.“ Immermann in ſ. Münchhauſen, Th. II, S. 226.

Gelernten immer wieder zurück, darum übt er es immer wieder ein, darum wendet er das auf früheren Stufen Erlernte auf den folgenden an, darum verschafft er dem Schüler an jeder Station den Ueberblick über die bereits durchwanderten, darum ist ihm dieses wichtiger als das Erlernen des Neuen. Darum z. B. lieset der Lehrer, ehe er eine neue vita des Cornelius Nepos beginnt, alle vorhergehenden rasch mit ihm durch. So erweckt er in ihm das belebende Gefühl gewonnener Kraft. Wer das gewonnen hat, bedarf keiner andern Antriebe zum Fleiß. Ein Solcher hat den Lehrer, die Schule, den Gegenstand lieb, und wenn er jene verläßt, so bleibt ihm doch dieser im Leben. In den Gegenstand sich versenken, in ihm sich verlieren, heißt — sich gewinnen.

2) Unterrichte mit Kraft!

Ich habe manchmal darüber nachgedacht, worin eigentlich die disciplinarische, didaktische, doctrinelle Kraft mancher Lehrer, die sich durch diese Eigenschaft auszeichneten, liegen möchte, und woher der Mangel dieser Erscheinungen in andern Schulen? Ich fand die Quelle in der Energie und Entschiedenheit des Willens oder in dem Mangel dieser Eigenschaften, kurz in der Kraft des Charakters. Bei Unentschiedenheit, Unfestigkeit, Unmannhaftigkeit ꝛc. leistet man in der Welt in keinem Stücke etwas, das der Aufmerksamkeit der Zeitgenossen würdig wäre. Wie würde man sich daher täuschen, wenn man glauben wollte, selbst bei schwankenden Ansichten, unbestimmten Gefühlen und Kraftlosigkeit des Willens die Dummheit der Jugend in Gescheitheit, die Ungeschicklichkeit in Geschicklichkeit, die Flüchtigkeit in Aufmerksamkeit, die Rohheit in Bildung umwandeln zu können! Die Kraft des Charakters läßt sich durch nichts ersetzen, weder durch Beten noch durch Singen, weder durch Geduld noch durch Demuth, ja nicht einmal durch die Blüthe des Lebens im Gemüth, die Frömmigkeit selbst. Das möchte angehen, wenn die Jugend von selbst zur Schärfe des Denkens, zur Kraft des Guten und zur Energie des Willens gelangte! Aber diese Eigenschaften finden sich nicht von selbst, werden nicht empfangen und ererbt, sie wollen in Anstrengung aller Kräfte erworben sein. Darum gilt es hier nicht einer passiven oder negativen, sondern einer entschieden positiven Einwirkung. Nur der entschiedene, charakterfeste, energische Mann, der da weiß, was er will, warum er das will, was er will, und welche Mittel die Ausführung seines Willens sichern, nur ein solcher erzieht entschiedene, charakterfeste, energische Menschen. Es giebt eine Ansicht, welche sich vor diesen Dingen fürchtet und eine Scheu hat, solche Eigenschaften den Erziehern der Jugend zu wünschen, wähnend, daß sie zur Frechheit, zur Unfrömmigkeit oder gar zur Gottlosigkeit führen. Aber diese Ansicht bezeugen wir der Mattherzigkeit, Einfältigkeit und Verzweiflung an Allem, was in der Welt und in der Menschennatur Edles und Großes liegt, und wir weisen zu ihrer Widerlegung hin auf deutsche Männer, wie Luther einer war,

in dem sich die höchste Energie des Charakters mit der entschiedensten Gottesfurcht paarte. *) Leider hat sich vieler Menschen unserer Tage eine solche Verzweiflung an der Richtung der Zeit und ein solches Mißtrauen gegen das in der Menschennatur liegende unüberwindliche und unverwüstliche Gute bemächtigt, daß sie Erziehungsgrundsätzen huldigen, die, wenn sie herrschend würden, die Welt in ein allgemeines Kloster verwandelten. Wir dagegen huldigen mit allen strebenden Menschen einzig der Entschiedenheit, der Mannhaftigkeit, der Tapferkeit, der Selbstthätigkeit — im lautern Dienste des Wahren und Guten.

Gehet hin in eine Schule, in welcher Energie den Lehrer belebt, und schauet, was er vollbringt! Seine Erzeugnisse sind: geregelte, angestrengte Aufmerksamkeit, die sich im Blick der Schüler, in ihrer körperlichen Haltung, in ihrer entwickelten Sprachkraft, kurz in Allem kund giebt (manifestirt). Und das sind doch Eigenschaften, die der Mensch im Drange des Lebens, dem Keiner entgeht, der nicht die Schätze des Crösus besitzt, gebrauchen kann. Jene Eigenschaften des Lehrers sind die wahren, allein ausreichenden, viel hundert Künste und Künsteleien unnöthig machenden Disciplinarmittel. Sie vereinigen sich in der disciplinarischen, doktrinellen, didaktischen Kraft des Lehrers, welche eine Frucht ist der Energie des Charakters. **)

3) Mache die Lernstoffe dem Schüler mundrecht! Und: Halte überall auf gute Aussprache, scharfe Accente, deutliche Darstellung und denkrichtige Anordnung!

Es ist von den Schülern die Rede; diese sollen zu dem, was dieser Grundsatz besagt, angehalten werden. In so fern, da die eben aufzustellenden didactischen Grundsätze sich auf das Thun des Lehrers bezogen, gehört er nicht hieher; aber wegen seiner durchgreifenden Wichtigkeit und weil seine Tendenz durch die Thätigkeit des Lehrers erzielt wird, findet er hier eine Stelle.

Er gilt für den ganzen Unterricht, d. h. überall, wo Dinge gelernt, mit dem Kopfe ergriffen werden sollen. Der Schüler muß sie mündlich

---

*) „Frei sein, mit andern Worten, Charakter haben, heißt deutsch sein. „Beides", sagt Fichte, „ist gleichbedeutend, und die Sache (Charakter) hat in unserer Sprache keinen besondern Namen, weil sie eben ohne all' unser Wissen und Besinnung aus unserm Sein unmittelbar hervorgehen soll."

**) „„Je geistreicher der Lehrer, desto jähzorniger beim Unterricht"", sagt Quintilian. Er hätte mit eben so viel Wahrheit sagen können: „Je theilnehmender, desto jähzorniger. Nur muß sein Zorn ein Liebeszorn sein und fühlen lassen, daß er nicht in übler Laune oder egoistischen Gefühlen seine Quelle hat, sondern in dem reinen Interesse für das geistige und moralische Wohl der Schüler, und in seiner Ungeduld, sie ihrem Ziele möglichst rasch entgegen zu führen."

Doederlein, Reden und Aufsätze, Erlangen 1843, S. 237.

darstellen, alle und jede, ohne irgend eine Ausnahme, mit seinen eigenen *) Worten. Man kann die Wichtigkeit dieses Grundsatzes nicht genug einschärfen: Gegen keinen wird so viel gefehlt, wie gegen diesen. Warum? Das Selbstsprechen (d. h. das Lehren) ist das leichtere Geschäft; das Sprechenlassen, die Anleitung zum richtigen, geläufigen Sprechen ist das weit schwierigere Geschäft, erfordert unermüdliche Geduld, eine stete Aufmerksamkeit des Geistes auf das Thun der Schüler, nicht nur auf Stoff, sondern auf Form und Gestalt. Und doch ist es eine unselige Gewohnheit, die Schüler mehr zuhören als sprechen zu lassen. Wir verlangen vom Lehrer die willige Uebernahme des schwierigeren Geschäfts, die Selbstentäußerung und Aufopferung, die es auferlegt. Es ist keine Kleinigkeit, es ist nichts Leichtes — wir wissen es wohl — es ist den raschen, lebendigen, feurigen Lehrern am schwersten. Diese entschuldigen ihr verkehrtes Thun damit, daß sie sagen, sie kämen sonst zu langsam weiter, die Schüler hörten doch, so lange der Lehrer spreche, gut sprechen. Aber kommen sie wirklich weiter, wenn die Schüler bloß oder meist zuhören? Und lernen diese für die Schule oder für's Leben? Doch dergleichen faule Einreden bedürfen keiner Widerlegung. Uns stehen folgende Sätze als unumstößliche Wahrheiten fest:

1) der Schüler weiß nur das recht, was er ordentlich zu sagen weiß **);
2) er lernt nur ordentlich das, worüber er angehalten wird, sich auszusprechen;
3) wie die besten Erzieher — nämlich da, wo von dem rechten Thun des Schülers die Rede ist — einsilbig sind, so sind auch die besten Lehrer, wenn nicht einsilbig, doch gewiß noch weniger redselig und sprechlustig. Die an der Sprechsucht leiden, sind die allerschlechtesten, die es giebt.

Dem Schüler muß es zur innern Gewohnheit werden, Alles, was er hört und lernt, in richtigen Sätzen auszuprägen, innerlich und für sich, auch wenn sie ihm nicht laut abgefordert werden. Ich habe einen

*) „Seine Gedanken kann mir der Lehrer nicht eintrichtern, eingeben; meine Gedanken kann und muß er durch Worte wecken; also, daß sie meine, nicht seine Gedanken sind. Worte sind bloß das Instrument; dieß muß ich mit eigenen Kräften, auf meine Weise, brauchen lernen, oder ich habe nichts gelernt. Der beste Prüfstein also, ob Jemand etwas gefaßt hat, ist, daß er's nachmachen, daß er es selbst vortragen kann, nach seiner eigenen Art, mit seinen eigenen Worten." Herder, in s. Schulreden.

**) Erster Grad der Einsicht: Verstehen dessen, was ein Anderer darstellt, die Gedankenreihe eines Andern; zweiter: die Reconstruirung derselben für sich in Gedanken und Worten; dritter: die laute, zusammenhängende Darstellung für Andere; die höchste: die Fähigkeit, dieselbe Gedankenreihe durch Fragen in Andern zu entwickeln. Bis zur dritten Stufe müssen unsere Schüler geführt werden; die vierte bezeichnet die Kunst der Lehrer und ächten Katecheten.

Lehrer gekannt, der in manchen Stunden des lebendigsten Unterrichts nicht zehn Sätze sprach, die Schüler dagegen hunderte. Das war ein ächter Lehrer. Unselige Manier, die Schüler todt — zu sprechen, sie zum Zuhören zu verdammen! *) Aufmerksames Zuhören sollen sie auch lernen, und das lernen sie schon in unsern zahlreichen Schulen und bei lebendigem, anregendem Vortrage; aber das rechte Sprechen der Schüler selbst ist unendlich viel wichtiger — auch unendlich viel wichtiger als das rechte Schreiben. Auch das sollen sie lernen; aber wir hören einen Menschen hundertmal, ehe wir ihn einmal lesen. Folglich u. s. w. Wer wagt es, das Gegentheil zu behaupten?

Also gute Aussprache, d. h. solche Pronunciation, wie wir sie im Munde gebildeter Menschen **) hören. Das Provinzialistische ist ein Zeichen mangelhafter Bildung, wird wenigstens, wo es stark hervortritt, dafür gehalten. Dann scharfe Accente, wie kräftige Menschen sie lieben, wie sie in der Schule, wo die Kraft entfesselt werden soll, und wo Jeder Alles, was gesprochen wird, muß hören können, gehört werden. Unsere Schüler sind keine Salonsmenschen, die nur lispeln; wir haben keine Diplomaten zu bilden, und ob unsere Schulmädchen dereinst Gesandtinnen werden, ist uns gleichgültig.

Pronunciation und Accent verhalten sich zu einander wie Aeußeres zu Innerem (jene geht auf den Laut, dieser auf den Begriff), und doch gehören beide dem Aeußeren an. Auf das Innere der Rede beziehen sich

---

*) Die Theologen — „die Diener am Worte" — pflegen darin zu excelliren. Sie können nicht an sich halten; sie lieben das Moniren, Ermahnen, Abkanzeln. Wenn die liebe Jugend dadurch nur gescheuter und besser würde!

**) „O, wenn Jünglinge wüßten, wie schön, wie reizend es sei, wie sie sich in dieser liebenswürdigen Gestalt zeigen, wenn auf eine Frage, ja nur auf den leichten Wink einer Frage, die Antwort leicht, jugendlich, klar, wohlgebildet in Gedanken und Worten als ein schöner Ausdruck ihrer Seele ohne Mühe hervortritt und wie eine bescheidene Minerva dasteht! Wüßten sie, was für ein gutes Vorurtheil man hieraus für ihre Seele, für ihre Neigung und Brauchbarkeit, für ihr Herz und ihre Hoffnungen faßt, wie würden sie wetteifern, wie würden sie sich in der Stille bestreben, zwanglos, schön, rein und klar zu antworten, mit einer schönen Stimme auch eine schöne Seele ertönen zu lassen!" Herder in s. Schulreden.

„Die Engel selbst erfreuen sich" — sagt Swedenborg — „wenn Kinder anmuthig reden, wenn sie mit holder Stimme lesen, unübereilt und verständig antworten, wenn sie mit einer kindlichen Gewißheit, was sie wissen und gelernt haben, sagen." — Es ist übrigens eine alte Methode; nur scheint sie vor einigen Jahrzehnten abhanden gekommen zu sein. „Die unerläßlichen Forderungen, welche er an jeden Schüler machte, der ihn befriedigen sollte, waren: ein deutliches und sicheres Lesen, eine reguläre und gefällige Handschrift, eine laute und fließende Sprache. Wer gegen diese Forderungen verstieß, wurde von Trozendorf getadelt, als ob er etwas Schandbares sich hätte zu Schulden kommen lassen." Schles. Schulbote 1842, S. 33.

die deutliche Darstellung und die denkrichtige Anordnung, beide wieder sich verhaltend wie Aeußeres zu Innerem. Die Deutlichkeit der Darstellung besteht in der Vermeidung alles Zweideutigen und Unbestimmten, wie alles nicht wesentlich zur Sache Gehörigen, die denkrichtige Anordnung in solcher Reihenfolge der Gedanken, wie sie natürlich innerlich auf einander folgen. Was Unbestimmtheit ist, kann man an Frauen erfahren, die nicht scharf denken und das, was sie erzählen, so darstellen, daß der an Unzweideutigkeit und Bestimmtheit Gewöhnte meist nicht weiß, auf welchen Begriff sich die gebrauchten Fürwörter (er, sie ꝛc.) beziehen. Noch wichtiger ist, namentlich im Unterricht, die richtige Anordnung. Sie verräth zuerst den guten Kopf, das Gegentheil den schlechten. Dieser wird in der Regel das Resultat des Nachdenkens, das Ergebniß einer Schlußreihe zuerst nennen, die Prämissen entweder ganz übergehen oder stümperhaft darstellen. Das darf aber nicht gestattet werden. Der Schüler muß durchaus dazu angehalten werden, eine Reihe von Gedanken in der sach- und folgegemäßen Ordnung und in keiner andern aufzustellen. Man dulde das Gegentheil durchaus nicht! Sonst kommt Klarheit und Festigkeit des Wissens, Schärfe des Urtheils und Consequenz im Schließen nimmermehr zur Erscheinung. — Summa: Wie man an dem Gesang den Vogel, so erkennt man am Sprechen den Schüler. Ergo etc.

4) Stehe nie still!

Es ist nicht genug, daß man an das Sprichwort: „Stillstand ist Rückgang", denkt; man muß hinzufügen, was oben auseinander gesetzt wurde, daß man nur so lange zur Bildung Anderer befähigt ist, als man an seiner eigenen Bildung fortarbeitet, und die Schule selbst, den Umgang mit Kindern und den Unterricht als ein Hauptmittel zur Bildung betrachtet. Die Bildung ist nie und nirgends etwas Fertiges und Gemachtes, sondern ein Werdendes und Lebendiges, das ohne Thätigkeit, Bewegung, Wachsthum gar nicht gedacht werden kann. Wenn es nun wahr ist, daß die Bildung Anderer vorzüglich in deren Erregung besteht, diese Erregung selbst aber von der Selbstthätigkeit des Erregenden abhängt, so geht daraus hervor, daß ein solcher Unterricht für den Lehrer selbst eine Schule der Selbstbildung im höchsten Sinne des Wortes genannt werden muß. Da nun der Lehrer einen großen Theil des Tages mit Unterrichten zubringt, so muß er es, ist sein Unterricht anders wirklich die Erregung Anderer und dadurch Selbsterregung, in der eigenen Bildung leicht weiter bringen als andere Menschen*); wo nicht, so wird es auch wohl mit der Bildung, die Andere von ihm empfangen, schlecht bestellt sein. Arbeite darum stets an deiner Bildung, an der allgemeinen als Mensch und Bürger, an der besonderen als Lehrer! Weiterschreiten

*) „Wir können nicht Menschen veredeln oder verderben, ohne uns mit ihnen zu veredeln oder zu verderben." Rosette Niederer.

in Erkenntnissen und Einsichten, Entwickelung des Gefühls-, besonders des religiösen Lebens, Erhöhung der Thatkraft! Von dem Ersten und Letzten haben wir genug geredet; darum nur noch von dem Zweiten einige Worte.

Die tiefste, unversiegbarste Quelle unermüdeten Strebens liegt in wahrer, ungeschminkter, ich möchte sagen — wenn man den Ausdruck nicht mißverstehen will — natürlicher Religion *), d. h. in der Religiosität, welche das natürliche, unverlierbare, eingefleischte Eigenthum des menschlichen Herzens ist. Ich nenne sie natürlich, um sie von andern, namentlich von uneigentlichen oder künstlichen religiösen Stimmungen zu unterscheiden. Denn es ist, selbst unter Lehrern, nur zu sehr Sitte geworden, die Religiosität des Menschen in Wortformeln, Lehrsätzen und äußeren Bekenntnissen zu suchen, als bestehe sie in der rationellen Anerkennung irgend einer Wahrheit und nicht vielmehr in der lebendigen Richtung des Innersten der Seele auf die göttlichen Dinge. Da dünkt sich Mancher in seinem tollen Wahn ein religiöser Mensch und Religionslehrer zu sein, wenn er sich zu dem Inhalte einer Glaubensformel bekennt, oder er sieht gar mit Verachtung auf einen Andern hinab, der, vermeintlich von der untrüglichen Lehrformel abweichend, die Religiosität mehr oder eigentlich allein in dem Leben des Gemüths erblickt! In dieser Beziehung beherrschen noch unendliche Vorurtheile Tausende von Menschen, auch von Lehrern! Ich habe Lehrer in der Schule beobachtet, die in dem Rufe religiöser Rechtgläubigkeit standen, und in ihrer Schule wenig oder gar nichts von eigentlicher Religiosität gefunden; denn das Lernen des Katechismus und der Sprüche, das todte Bekenntniß eines Symbolums, das starre Festhalten am herkömmlichen Buchstabenglauben und das Messen Anderer nach dem Leisten eines Katechismus kann man doch eher alles Andere als Religiosität nennen. Und ich habe Lehrer beobachtet, über die das scharfe Gerücht der Heterodoxie erging, und in deren Schulen wahrhaftige, lebendige Religiosität, nämlich Ehrfurcht vor dem Göttlichen und Heiligen, inniges Gefühl für

*) „Ja, seltsam ist es und gar belehrend für die, welche auf die Stimme hören der Natur, wie diese gleich auf Vollziehung dringt aller geheimnißvollen Weihungen in dem Menschen: bewegt sie sich in ihrer Anmuth und Schönheit vor uns, so thun wir ihr ohne Zagen die feurigsten Liebeserklärungen, und die sind immer nur die gesteigerte Menschenliebe. Ich will ein guter Mensch werden, sagt der Knabe, dem die Abendlüfte den Duft der Wiesenblumen zuwehen, ja, ich will ein Held für die Menschheit werden, sagt der Jüngling, und fühlt das eigene Recht nur in Ihr angetastet. — Gedenken Sie jeder Naturbewegung, ob sie nicht einen erhabenen Vorsatz der Selbsterziehung im unschuldigen Menschen hervorruft, und selbst gewöhnliche Lebensgeschäfte erhalten ihren Reiz, ihre Energie durch sie. Der nächtliche Botenläufer durchschreitet unverzagt den einsamen Waldpfad um die Wette mit der eilenden Luna und stählt sein Ingenium in ihrem Zauberlicht."

das Große und Erhabene und lebendiges Streben nach dem Rechten und Guten, gefunden. Das Gemüth des Menschen ist die Wurzel der Religiosität, und wie überhaupt wahre Bildung nie ein fertiges, gemachtes Ding ist, so muß die Religiosität stets frisch und lebendig aus dem Herzen des Menschen entspringen, oder sie ist gar nicht vorhanden. Sie in dem Bekenntniß todter Buchstaben suchen, ist eine der größten Verirrungen, zu welchen die Menschen sich haben fortreißen lassen. Glücklich daher der Lehrer, dem die frische Quelle religiöser Gefühle und Gesinnungen unaufhörlich sprudelt! Er erhält dadurch die Weihe des Jugendbildners. In dürren, heißen Stunden trinkt er Stärkung aus dieser Quelle, und wenn auch ihm das Loos beschieden sein sollte, welches der alte Sirach darstellt, indem er sagt: „Wer viel lehrt, muß viel leiden", so mangelt es ihm nimmer an Beruhigung und Trost. Denn die feste Zuversicht an eine allwaltende Vorsehung, das Bewußtsein, das Gute nach bester, gewissenhafter Einsicht gewollt zu haben, der Glaube an die Wahrheit und den endlichen allgemeinen Sieg derselben, welcher verbunden ist mit dem Glauben an die Menschheit, welcher alle bedeutenden Männer der Geschichte zu ihren Thaten ermuthigt und gestärkt hat — dieses vereinigt macht den Menschen zu einem Felsen, der nicht wanket und weichet, nicht ermüdet in seinem Thun und treu erfunden wird ungeachtet aller Beschränkungen, welche das Amt ihm auflegt. Kinder erziehen, einige Kinder, eigene — es ist ein mühsames, schwieriges, selten ganz nach Wunsch gelingendes, folglich ein mit Schmerzen und Sorgen verbundenes Geschäft. Das wissen alle Eltern ohne Ausnahme auf dem ganzen Erdenrund; sie haben es erfahren, erlebt. Aber das Geschäft dauert nicht ewig; es geht vorüber und nimmt nicht ganz in Anspruch. Mit Dank gegen Gott sieht man die Kinder heranwachsen und man freuet sich, daß es ihrer Erziehung nicht weiter bedarf. Nicht um Vieles, vielleicht nicht um Alles möchte man wieder von vorn anfangen. — Nicht so beim Lehrer. Er hat eine Masse von Kindern zu erziehen — fremde Kinder, und ewig — Kinder. Die fortrückenden werden durch nachrückende, die abgehenden durch neu eintretende ersetzt. Er muß in jedem Jahre, vielleicht an jedem Tage von vorn anfangen — sein Leben hindurch. Was hält ihn dabei aufrecht, munter und frisch, vergnügt und getrost? Mancherlei läßt sich nennen — das beste, allein sicher Stich haltende, ganz ausreichende Mittel ist — die Religion. Mit ihr hat auch ein Lehrer noch nicht Alles, aber doch das Beste. Die Ueberzeugungen: Gott lenkt die menschlichen Geschicke im Allgemeinen und Besonderen — Er weiset Jedem die Stätte seines Wirkens an — Er will, daß durch jeden Menschen auf der Erde das Gute nach Kräften gefördert werde — die Schule ist der Weinberg, in welchem der Lehrer erziehend und segnend zu arbeiten berufen ist: diese und verwandte Gedanken,*)

*) z. B. solche, deren der Nouveau manuel des écoles primaires etc., Paris

die dem Lehrer immer nahe ſind und lebendig vor Augen ſchweben, erhalten ſein Herz munter und friſch und, ſelbſt wenn Verkennung und Undank ſein Loos ſind, muthig und getroſt. Ohne ſie giebt es ſicher und gewiß keinen bleibend glücklichen Schullehrer.

1836, in dem Kapitel XLIX: écoles normales, aufſtellt. Er zeigt: les fonctions de l'instituteur sont 1) importantes; 2) sublimes; 3) graves; 4) pénibles; 5) modestes; 6) elles portent en elles-mêmes la plus douce des récompenses, les plus pures jouissances du coeur. „Quand on aurait du dédain pour ces fonctions, on connaîtrait bien mal les douceurs de ce commerce si intime avec l'enfance, avec les premières manifestations de ses sentiments et de sa raison; le charme de cette influence si profonde, que l'instituteur exerce sur les affections, les pensées de la jeunesse. Or, tel est l'attrait de toute cette atmosphère intellectuelle et morale si fraîche, que rien au monde ne peut donner l'idée de jouissances plus pures; que l'instituteur le moins enthousiaste en subit la magie, et que celui qui a reçu de la nature ou de l'étude l'intelligence de sa haute mission, est, dans l'accomplissement de ses devoirs, le plus heureux des mortels. En effet, il ne repend que des bienfaits, et il sait bien, que si, dans ce monde, il ne recueille pas toutes les bénédictions, auxquelles son dévouement peut avoir des droits, un monde meilleur lui tient compte de ses sacrifices.“ — Noch finde hier ein Plätzchen eine Stelle aus einem Buche, das wir ſonſt nicht weiter zu berühren Gelegenheit haben werden: „Grundſätze der Erziehung, des Unterrichts und ihrer Geſchichte nach Niemeyer und Ruhkopf. Herausgegeben vom Profeſſor Dr. Chr. Koch in Marburg. Mit einem Vorworte von Dr. K. F. Ch. Wagner, Profeſſor in Marburg. Zweite Ausgabe. Marburg, Elwert, 1837,“ S. 229: Reſultat, A.: „Aus der Geſchichte des Schulweſens lernt man, daß es nie geachteter war, als in der klaſſiſch-chriſtlichen Zeit der alten Benedictiner (?). Warum? — Es ruhte auf dem Segen — nicht ſowohl ihrer ſieben Künſte, als ihrer drei Gelübde, deren Form zwar veraltet iſt, deren Weſen aber ewig die Bedingungen der wahren Achtung des Lehrerſtandes enthält. Denn castitas iſt nicht mehr abſolute Eheloſigkeit, ſondern wahre Keuſchheit oder jene Sittenreinheit, die heutiges Tages mehr in als außerhalb des Familienlebens exiſtiren kann; paupertas iſt nicht mehr Schmutz und Nacktheit, ſondern Genügſamkeit mit gänzlicher Entfernung von aller Geldſucht; obedientia nicht Sclaverei unter despotiſche Launen, ſondern beſonnener Gehorſam gegen göttliche und menſchliche Geſetze überhaupt, und inſonderheit gegen die Statuten des öffentlichen Unterrichts, mit jener Demuth vor Gott, welche das beſte Gelingen nicht ſich ſelber anmaßt, und jener Beſcheidenheit vor Menſchen, welche ſich von Herrſch-, Rang- und Titelweſen möglichſt entfernt hält. — Alſo kann unnützes Mönchthum mit ſeinen Heiligen und Reliquien in anderen Formen immer einmal wiederkehren, wenn auch das alte rein vergeſſen wäre, und wodurch? — — — B.: Aus der Theorie der Erziehung und des Unterrichts lernt man, daß zwar der Flor der Schulen auf der ökonomiſch-politiſchen Sorgfalt der höchſten Regierung beruhe; daß jedoch auch der Einzelne, welcher die Kunſt der Menſchenbildung mit einer Tugend ausübt, die keine Theorie und Belehrung (im Texte ſteht Belohnung) erſetzt, eine reiche Belohnung in dem Be-

Darum strebe der Lehrer nach immer größerer Vollendung seiner Bildung, und das Fundament derselben sei wahre Religiosität in dem festgestellten Sinne. Es thut nichts, daß man diese nicht, wie Kenntnisse und Fertigkeiten, an den Tag legen und zur Schau hinstellen kann. Darum kann man ihr Dasein auch nicht an Aeußerlichkeiten irgend einer Art erkennen; das einzig sichere Kennzeichen ihres Wohnsitzes in Andern ist ein tugendhaftes Leben. „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen!“

Die Idee, welcher der Lehrer lebt, ist die Förderung des Sittlichen in dem Menschengeschlechte. Ihr widmet er sich mit ganzer Seele, sie besitzt ihn und hat ihn. Sie sitzt nicht in seinem Kopfe wie ein ersonnener Grundsatz, sondern sie ist in ihm Fleisch geworden. Er hat sie nicht, sondern er wird (von ihr) gehabt. Es gehört zu seinem Charakter, Lehrer zu sein; er könnte nichts Anderes so sein, wie er Lehrer ist. Das Lehren ist sein Leben geworden, seine Nahrung; er geht in ihm auf. Was Wunder, daß sich unter seinen Händen das Lehrgeschäft gestaltet zu einer freien Kunst, und daß er allen seinen Schülern die Signatur seines Geistes aufdrückt! Wie er sein Glück findet im Lehren, so sind die glücklich zu preisen, die von ihm lernen.

Zu solcher genialen Virtuosität bringen es nur die gebornen Lehrer unter den glücklichsten, seltensten Umständen. Von uns andern erwartet man wenigstens, daß wir, was wir sind und wollen, mit und aus Charakter sind und wollen, eine Mahnung, der wir hoffentlich entsprechen, zu unserm eigenen Heil und zum Wohl Derer, die uns anvertraut sind. In seinem Ich muß er dem Schüler spiegeln — nicht bloß das anschauliche Erkennen, sondern auch das begriffmäßige Denken, dann den Geist der Schulgemeinschaft, die Unterordnung der Persönlichkeit unter objective allgemeine Zwecke, kurz den gereiften, erzogenen — wenn nicht vollendeten — doch nach Vollendung strebenden Menschen. Die wichtigste Erscheinung in der Schule, der lehrreichste Gegenstand der Anschauung, das lebendigste Beispiel ist für den Schüler der Lehrer selbst. Er ist die personificirte Lehrmethode, das Unterrichts- und Erziehungsprincip selbst. Seine Persönlichkeit giebt ihm Ansehen, Macht, Einfluß, Kraft. Ueberall ist die Schule gerade so viel werth als der Lehrer, und wenn man jene gesehen, so hat man diesen genauer und gründlicher kennen gelernt, als

---

wußtsein findet, daß der durch Sorglosigkeit des Volkes und des Staates verwilderte Weinstock der Erziehung nie ohne süße, ohne eigenthümliche Früchte bleiben kann. Des Schulmannes ganze Kunst beruht indessen auf der Methode zu gewöhnen und zu üben. — Wenn aber Beides glücken soll, so muß Liebe zur Jugend und zur Erkenntniß ihrer Kenntnisse als innere, und das alte ora et labora als äußere Bedingung hinzukommen.

In wem ist also eine gute Erziehung nichts als eine gute Gewohnheit? In wem etwas mehr, eine Kunst? eine Wissenschaft? eine Tugend? In wem und von wem eine Gabe, eine Gnade, ein Segen?“

es durch die umständlichste Beschreibung möglich wäre. „Zeige mir deine Schüler, damit ich dich sehe!“

5). Habe Freude an der Entwickelung oder Bewegung: 1) für dich; 2) für deine Schüler!

Für dich: a) an der körperlichen, b) an der geistigen Bewegung. Ohne körperliche Bewegung und die dadurch entstehende Entfaltung, Kräftigung u. s. w. gerathen die Organe des Leibes in Unthätigkeit, ihre Functionen stocken, ein gesundes, frisches Dasein wird zur Unmöglichkeit. Das ist klar wie die Sonne. Unser Satz heißt: Habe Freude an der Bewegung, d. h. an der Bewegung selbst, als solcher; er heißt nicht: Habe Freude darüber, daß dich die Bewegung da und da hin bringt, freue dich ihrer als eines Mittels, sondern freue dich ihrer — zuerst der körperlichen — selbst. Wie machen es die naturkräftigen, gesunden Kinder? Sie spielen — und warum? Um zu spielen. Sie laufen, ringen, klettern, schwimmen — warum? Weil sie an diesen Uebungen ihre Freude haben. Dieses ist das Rechte. Werde ein Kind!

Noch eine Frage zur Erläuterung: Welcher Reisende (das beste Reisen ist das Fußreisen) hat den höchsten Gewinn vom Reisen, den größten Genuß im Augenblicke, die nachhaltigste Wirkung? Etwa derjenige, welcher reiset, um anzukommen, der nur das Ziel im Auge hat, oder derjenige, welcher reiset, um zu reisen, welcher an dem Reisen selbst, d. h. an der frischen, angreifenden, stärkenden Bewegung selbst seine Freude hat? Das ist für den Erfahrenen und Verständigen keine Frage, es ist ein unumstößlicher Satz. Wandere! „Jede Straße führt an's End' der Welt.“

Ganz dasselbe gilt von der geistigen Bewegung. Habe Freude an ihr, abgesehen von dem Ziele, unbekümmert um dasselbe! Wie es ganz schön und gut ist, wenn man an einem erfreulichen Ziele ankommt, so braucht man ein solches nur da gar nicht im Auge zu haben, wo seine Erreichung gewiß ist, wenn man sich nur geistig entwickelt und bewegt. Man muß nur an der geistigen Bewegung seine Freude haben; ja ohne sie erreicht man nicht einmal ein Ziel. Die Humanisten verlangen, man solle die Wissenschaften um ihrer selbst, nicht um irgend eines Nutzens oder äußerer Zwecke willen, treiben, und sie haben vollkommen Recht. „Wer die Göttin frei't, suche in ihr nicht das Weib.“ Wahre Erkenntniß wird nur dem, der sie mit reinem Herzen sucht, der sie um ihrer selbst willen sucht. „Die reines Herzens sind, werden Gott schauen.“

Wenn du, mein Leser, diesen Sätzen beistimmst, so rathe ich dir doch, dich vorzusehen und zu bedenken, was du damit einräumest. Du erklärst dich nämlich dadurch nicht bloß gegen die banausischen Nützlichkeitskrämer, sondern du legst dadurch, daß du freie Bewegung und Entfaltung willst, ein unbedingtes Vertrauen zur menschlichen Natur an den

Tag. Du bekennst dich zu der Ueberzeugung, daß das Wahre, Gute und Rechte auf dem Wege freier Bewegung der menschlichen Kräfte gefunden werde, und mit dieser Bejahung oder Position sprichst du die Verwerfung ihrer Negation aus, nämlich du verwirfst die Feststellung bestimmter Zielpunkte, wohin etwa die Bewegung der Menschheit gerichtet werden sollte, du verwirfst das Princip des Stationären oder Stabilen, und erklärst dich für die Fortbewegung und Entwickelung alles Menschlichen. Die Wahrheit ist eine nie fertige, sondern eine ewig mehr und mehr aus der Menschheit heraus-zu-gebärende, offenbar-zu-machende. Die Entwickelung der Wahrheit ist ein ewiger Proceß des Werdens. Das Denken äußerer Dinge richtet sich nach der Natur dieser Dinge. Die Einrichtungen der Menschen sollen sich richten nach der Natur und den Bedürfnissen der Menschen. Der Mensch hat das Bedürfniß des Denkens, des freien Denkens. Unfrei denken, heißt: nicht denken. Dieses sind Consequenzen jenes Vertrauens zur Menschennatur. Mit ihm bekennst du dich zu dem Grundsatze unbedingter Denkfreiheit und zu allen ihren Folgen, verwirfst damit jedwede Berechtigung zu Voraussetzungen irgend einer Art, und übst für dich das Recht freier Forschung auf allen Gebieten des Denkens, ja verlangst für dich und folglich für jeden Andern die Ausübung dieses Rechtes als eines unveräußerlichen Besitzthums. Diese Consequenzen sind vom schwersten Gewicht, bedenke dich wohl! Ich will dir nichts aufreden. Als dein aufrichtiger Freund bitte ich dich daher: Folge der an der Spitze dieses Abschnitts stehenden Aufforderung nicht eher, bis du dich durch längeres Nachdenken von ihrer Bedeutung und ihren Consequenzen überzeugt hast! Denn Consequenz ist der Charakter richtigen Denkens.

Besteht mein Satz deine Prüfung, nun so wirst du ihn nicht bloß bei dir, sondern auch bei deinen Schülern anwenden; es kann nicht anders kommen. Was man sich selbst erlaubt, erlaubt man auch Andern. In geistigen Dingen existiren keine Privilegien; vielmehr liebt man hier Gleichheit und — nach dem Sinne unseres Satzes — Freiheit: unbegränztes, schrankenloses Denken und Forschen. Wer dem menschlichen Denken Gränzen zieht *), bestimmen will: bis hieher, aber nicht weiter; innerhalb dieser Schranken freie Bewegung, aber nicht jenseits derselben, und wie die Versuche, den menschlichen Geist zu knechten, heißen mögen — der ist ein Gegner unseres Grundsatzes (in der Regel wird er unser

*) „Freie Untersuchung jedes möglichen Objects des Nachdenkens, nach jeder möglichen Richtung hin und in's Unbegränzte hinaus, ist ohne Zweifel ein Menschenrecht. Niemand darf seine Wahl, seine Richtung, seine Gränzen bestimmen, als er selbst." — „Es ist Bestimmung seiner Vernunft, keine absolute Gränze anzuerkennen; und dadurch wird sie erst Vernunft, und er dadurch erst ein vernünftiges, freies, selbstständiges Wesen."

„Ein Vertrag, durch welchen er eine solche Gränze setzte, hieße zwar nicht unmittelbar so viel, als: ich will ein Thier sein, aber so viel hieße er:

persönlicher Feind sein — was ihn charakterisirt!). Wer sich zu ihm frei und fröhlich bekennt (nichts ist wohlthuender als das Vertrauen zur Wahrheit und Menschennatur!), liebt nicht bloß das leibliche Tummeln der Kinder, sondern ihre geistige Bewegung, ihre innere Entfaltung, ihr Suchen des Wahren. Es wird ihnen schon zu gut kommen, es muß herrliche Früchte für sie tragen; im freien, interesselosen, darum geistig freudigen Denken finden sie das Wahre, werden immer mehr für das Wahre gewonnen, entwickeln sich zu Menschen, „in welchen kein Falsch ist."

Der Geistesknecht erschrickt vor diesen Sätzen. Ihm wird grün und gelb vor den Augen, wenn er von freien Forschungen, schrankenlosem Denken hört. Eine bodenlose Unendlichkeit thut sich vor ihm auf, der Boden wankt unter seinen Füßen und er fürchtet das Hinabstürzen in den Abgrund. Ganz natürlich. Denn er sitzt auf einem künstlich aufgerichteten Gebäude, dessen Fortbestand gefährdet ist, sobald man einen Stein aus dem Fundament herausnimmt. Gewöhnt an die Kerkerluft, vergeht ihm der Athem, so wie er der frischen Gebirgsluft ausgesetzt wird, und er sehnt sich zurück nach den gewohnten Räumen. Hier fühlt er sich heimisch und wohl, und dieses Wohlsein erklärt er für einen Beweis der Richtigkeit seiner Ansichten! Hingestellt unter Gottes freien Himmel hätte er seine eigenen Kräfte gebrauchen, Schwierigkeiten aller Art überwinden müssen, um die Herrlichkeiten des Alpenlandes zu genießen. Aber an den Gebrauch eigener Kräfte ist er nicht gewöhnt, von Jugend auf haben Andere für ihn gedacht oder auch nicht gedacht, Andere haben ihm die fertige Weisheit in zugerichteten „Fragen und Antworten" eingegeben, er hat sie sich gläubig angeeignet und er hat von seinen Vormündern so viel von der Abscheulichkeit des eigenen Denkens gehört, daß er lebenslänglich einen horror dagegen verspürt. Als Ziel des Lebens hat er die Ruhe, die Zufriedenheit ꝛc. schildern hören. Warum sollte er nun nicht das Heilsame des Kerkers empfinden, da er sich darin so wohl fühlet? — — —

So wird das Junge des Edelhirsches, gleich nach der Geburt eingefangen und gezähmt, ein Hausthier, es frißt aus der Hand seiner Gebieterin und lecket sie dankbar. Ihm ist wohl in seiner Umzäunung und es verlangt nicht nach dem freien Walde, den es nicht kennt — nicht nach den Gefahren und Kämpfen, denen es nicht entgehen würde. Was es nicht geworden, was es aber hätte werden können, erkennt man, wenn man es neben ein Thier des freien Waldes hinstellt; und was an dem gefangenen Thiere geschehen, erkennt man dann, wenn man sieht,

---

ich will nur bis zu einem gewissen Punkte ein vernünftiges Wesen, sobald ich aber bei ihm angekommen sein werde, ein unvernünftiges Thier sein."

Zurückforderung der Denkfreiheit von den Fürsten Europens, die sie bisher unterdrückten. Eine Rede (von Fichte!). Heliopolis, im letzten Jahre der alten Finsterniß. (Ohne Jahreszahl!) S. 57 f.

wie sich ein freies Thier des Waldes geberdet, wenn man es einsperrt. Mitleid den Gefangenen! Aber wehe den Kerkermeistern! Willst du ein solcher sein oder werden oder bleiben? *)

Zusatz. Die bisherigen Merkmale der Didaktik der modernen Schule erschöpfen, so weitläuftig ihre Darstellung auch geworden, den reichen und vielseitigen Gegenstand zwar nicht; aber die Natur, das Wesen der neueren Unterrichtsweise, kann keinem Leser verborgen geblieben sein. Wir wollen es hier noch mit einem charakteristischen Worte bezeichnen: die Methode der neuen Schule ist durchweg rational. **) Dieses wird klar, wenn man ihren Gegensatz hinzudenkt: die dogmatische Methode. Diese — die Lehrweise der alten Schule (manche Schule von 1843 ist eine alte, ihr Charakter vielleicht so alt wie das deutsche Reich, sie könnte ihr tausendjähriges Jubiläum feiern) — betrachtet den Lehrstoff als fertig, gegeben, er ist darum dem Lernenden vorzulegen, von demselben auf Treu und Glauben anzunehmen, hauptsächlich mit dem Gedächtniß u. s. w. Die Lehrweise der neuen Schule hat es überall zuoberst mit dem Verstande zu thun, der Schüler soll Alles verstehen und begreifen, nichts Unbegriffenes lernen, sie ist rational. Als solche hat sie es aber, wie gezeigt worden, nicht bloß mit dem Verstande, sondern mit dem ganzen Menschen zu thun, mit Kopf und Herz, Geist und Gemüth, Gefühl und Willen, ja das Unterrichtsprincip prätendirt, allseitiges Erziehungsprincip zu sein.

Der Rationalismus, von dem wir hier reden, ist begreiflicher Weise nicht der Rationalismus als System, sondern als Methode. Jener ist aber dieser sehr nahe verwandt, sie verhalten sich zu einander wie Inhalt und Form. Naturgemäß wird daher jener auch nach der rationalen Methode behandelt. Möglicher Weise aber kann er auch, wie jedes fertige Wissen, dogmatisch vorgetragen werden, und es geschieht auf Kathedern und Kanzeln noch alle Tage. Der Supranaturalismus wählt sich aus guten Gründen die dogmatische Lehrweise. Man kann es versuchen und hat es versucht, dieses System rationalistisch oder speculativ-dialectisch zu behandeln. Aber man

---

*) Einige Sätze von Fichte (!):

1. „Meine Willkür ändert sich nothwendig, so wie meine Einsichten ab- und zunehmen. Das Versprechen, sie nicht zu ändern, wäre ein Versprechen, seine Einsichten nicht zu vermehren und zu vervollkommnen. Ein solches Versprechen darf kein Mensch geben. Jeder hat die Pflicht, mithin auch das unveräußerliche Recht, in's Unendliche an seiner Vervollkommnung zu arbeiten und seinen besten Einsichten jedes Mal zu folgen."

2. „Wer seinen Verstand frei macht, wird in Kurzem auch seinen Willen befreien."

**) Die Unterrichtsweise der modernen Schule ist noch in anderer Beziehung die rationale. Der Lehrer der neuen Zeit sucht das Wesen der menschlichen Seele, ihre Entwickelungsgesetze und die Wirkungen, welche durch den Unterricht in ihr hervorgebracht werden, zu begreifen. In seinem Kopfe ist es rational. Natürlich will er seinem Schüler dieselbe Beschaffenheit geben; darum leitet er ihn zum Begreifen alles dessen an, was von ihm begriffen werden kann. In diesem mehrfachen Sinne ist die Methode der modernen Schule die rationale. (Man studire Beneke und dessen Ausleger: Dreßler!) Welche Wirkungen sie hervorbringt, erfährt der, welcher aus einer Schule der alten Art in eine der neueren Art hineintritt. Wer das nicht erfahren hat, muß sich bescheiden, von der Sache nichts zu verstehen, und — schweigen.

weiß, mit welchem Erfolg! Nach dem Charakter der neuen Schule legt sie einen entschiedenen Werth auf die Gegenstände, die sich rein rational behandeln lassen: die mathematischen. Das Rechnen ist die elementarste Disciplin der neuen Schule. Ihre Methode ist die genetisch-heuristische. Demnächst werden die Stoffe, welche gegeben sind, wie die Naturgegenstände und die Sprache, rational behandelt — anschaulich-begriffmäßige, analytisch-inductive Methode. Geschichte und Religion, letztere in so weit sie historisch ist, werden dogmatisch vorgetragen. Natürlich sucht die neue Schule auch ihnen mit dem Verstande beizukommen.

Wie sehr die Richtung derselben mit dem Princip des modernen Lebens übereinstimmt, haben wir oben schon angedeutet. Darin liegt die Zeitgemäßheit und die Bürgschaft der Dauer des Princips der modernen Schule. Sonst dürfte man, beim Anblick seiner zahllosen Feinde (d. h. Gegner par principe, nicht aus böser Lust), wohl für seine Fortexistenz besorgt sein. Alles Hierarchische, Bevormundende, Despotische, Vernunftwidrige, Stabile u. s. w. ist der Gegensatz des modernen Unterrichtsprincips. Dagegen fraternisirt und sympathisirt es mit Allem, was sich bewegt, sich entwickelt, verändert, fortbildet, lebt. Es ist das Princip des Fortschritts. Wir könnten es das geographisch-europäische oder amerikanische, das Gegentheil (die dogmatische Methode) das asiatische Princip nennen. *)

*) Namengebung ist nicht übel, wenn die Namen Sachen und Richtungen bezeichnen. In diesem Unterhaus der Noten stehe daher beispielweise die Bezeichnung einer gewissen Methode oder Richtung, die der ungenannte Verfasser wahrgenommen haben will.

„Vorsagen und nachsprechen lassen, das ist die wahre Heilsmethode, die uns erst neulich von einem semi- oder quasi-anonymen Pädagogen sehr warm empfohlen worden ist. Sie bildet angeblich das „Glaubensvermögen", eine nagelneue, aber für unsere Zeit höchst praktische Seelenkraft, in der jedenfalls das Denkvermögen, das ohnehin nur unbequem ist, aufgehen kann. Man hat die neue Glaubensmethode die akroamatische zu nennen beliebt, und von ihr gerühmt, sie werde den Uebeln, welche die sokratische erzeugt, kräftig begegnen. Ich würde sie auf dem Territorio der Volksschule lieber die morganatische nennen, weil sie der Vernunft nur zur linken Hand angetraut ist; oder die phlegmatische, weil sie sich vortrefflich eignet, versteht sich immer, in der Volksschule vorherrschend, oder allein angewandt, Träumer und Schlafmützen zu bilden; oder die allöopathische, weil sie glaubt, je größere Flaschen sie eingießt, desto eher sei die Gesundheit ersäuft; oder die aristokratische, weil mit ihr gute Knechte zu bilden sind, oder die pneumatische, weil das ganze Gerede in den Wind geht; oder die statistische, weil sie zeigt, wie lange muntere Kinder in einer gleichen Stellung ruhig zu verharren im Stande sind; oder endlich die spermatische, nicht weil sie erzeugend wirkt, sondern weil der Lehrer, welcher sich ihrer bedient, das Unvermögen besitzt, seine Weisheit an sich zu halten.

Die Glaubensmethode allein wird aber nicht immer ausreichen; wir bedürfen daher vor Allem passender Lehrer. Ein Mann, welcher denkt, ist ein gefährliches Subject in der Schulstube. Wir müssen Lehrer haben, die bloß glauben; weiter dürfen sie unter keinen Umständen etwas können. Was drüber ist, ist vom Uebel. Ich hoffe, sie werden sich finden. Man wird dabei freilich zuerst das Augenmerk auf die Seminare zu richten, und sie mit Männern zu versehen haben, die sich von Pädagogik unbefleckt erhalten."

Schlesische Chronik im Jahr 1842.

Wunderbar ist es daher und ohne Kenntniß der Menschen nicht zu begreifen, daß es in die Schulen der Hierarchie, des starren Dogmatismus und des Despotismus Eingang gefunden. Die Leiter dieser Systeme wußten wahrscheinlich nicht, was sie thaten; der Feind, den sie in's Land riefen, war ihnen nach seiner ganzen Gefährlichkeit nicht bekannt. Nach gerade aber spüren sie seine Wirkungen an den immer sichtbarer hervortretenden Folgen, an den Richtungen des Volkes nicht nur, sondern auch an denen der Lehrer. Es ist natürlich, daß das Princip, dem diese huldigen, sich auch an ihnen selbst bewähre. „Sein oder Nicht-Sein ist auch hier die Frage." Nicht-Sein; nun denn zurück in den alten Mechanismus, Schlendrianismus *), das Stock- und Zopfregiment des vorigen Jahrhunderts vor 1770, und ge-

*) „Wären, seit dem Jahr 1816, nicht so viele Reactionen in unserm öffentlichen Leben (ich spreche natürlich von dem Volke, dessen Zunge ich rede) eingetreten; wäre die heilige große Idee des unsterblichen Pestalozzi, wie sie gekonnt hätte, in's Leben eingegangen und durchgedrungen; wären die Anregungen, welche Fichte *) durch die Kraft seines gewaltigen Wortes dieser Idee zu Theil werden ließ, beherzigt worden; wäre deutsches Vaterland und deutsche Volkserziehung allen, denen diese Gegenstände große Dinge waren, als ihnen Napoleon's Messer an der Kehle saß, diese großen Dinge geblieben, auch als sie ihre Kehle von jenem Messer nicht mehr jucken fühlten, so wäre vielleicht eine Partie deutscher Dummheit weniger in der Welt. Indeß das hat nichts zu sagen: weniger oder mehr; nur machen sollen wir hinfüro (keine Dummheiten mehr? das wird so geschwind aus uns nicht herauskommen) — aber keine Dummheit mehr, nicht fördern und erzeugen in den Köpfen, aus Faulheit, Dummheit; weder die Politik, noch die Religion, noch die Erziehung.

Pestalozzi's Erziehungs- und Bildungsmethode hat ihre Hauptgegner in den Ueberlieferern positiver Gelehrsamkeit gefunden, weil die geschichtlichen Erkenntnisse sich allerdings nicht als ein Resultat aus dem Menschen selbst kommender Anschauungen fabriziren lassen; aber beobachtete man nur von früh auf bei Entwickelung des Geistigen im Kinde überhaupt ein durchgängig rationelles Verfahren, ließe man sich die Mühe nicht verdrießen, es auch bei Gedächtnißwissenschaften, nachdem man ihm die Thatsache gegeben (auch die reine Anschauungswissenschaft geht ja von gewissen Grundsätzen aus, die sich ohne Beweis einleuchtend machen lassen), den Zusammenhang, die Evidenz finden zu lassen, keine Kenntniß schlechthin als ein: Was? sondern stets als ein Wie, Woher und Wohin? als Thatbestand, Grund und Folgerung, die currendo, in Sokratischer Fragerörterung mitzutheilen, so würde nicht zwar vorzeitig, mechanisch, im Uebermaaße, die Jugend mit vielerlei Scheinweisheit erfüllt werden, die sie schlecht verdaut oder durch die Rippen schwitzt, sie würde nicht vom Lernen todt, müd und dumm werden; sie würde nicht die höhere Bildung als einen dürren abgeschlossenen Kreis herkömmlicher Lehrsätze ansehen und lediglich nach dem praktischen Nutzen berechnen lernen, um, wenn sie nun der Universität zugeschult wird, mit ihrer uniformen Dressur so bald als möglich zu Stande zu kommen; aber sie würde das Lernen als ihr schlechthin zustehende, ihrem innersten Gefühl und Bedürfniß entsprechende Nahrung begreifen, sie würde, aus Leben, selbst Leben in sich entzündet fühlen, und gar nicht mehr fragen: wie weit ist das Gebiet oder wie enge? bis wohin muß ich noch laufen, um fertig zu werden? sondern einfach das Zunehmen in der

*) In den Reden an die deutsche Nation.

schwinde Schuster und Schneider, Unterofficiere und Bedienten als Schulhalter angestellt u. s. w. Sein; nun denn auch redlich und offen beigestimmt, unbedingt, ganz, nicht halb Ja halb Nein, und willig alle Folgen des neuen Princips übernommen, und den Zwiespalt, den es nicht bloß unter den streitenden Parteien, sondern auch in den Gemüthern der Lehrer selbst anrichtet, in Harmonie und Zufriedenheit umgeschaffen! Wer — um nur Eines anzudeuten — Andere zur Selbstentwickelung und zu freier Thätigkeit bestimmen will und soll, will sich natürlich auch selbst fort und fort entwickeln und frei thätig sein. Wo sind die Mittel dazu? — Doch genug; aber wir empfehlen dem denkenden Leser die Verfolgung der Consequenzen des Princips der neuen Schule; es wird ihm manches Räthsel der Zeit aufschließen, manche Erscheinung erklären, auch wird er gerecht werden, indem er Streitigkeiten auf den Feldern der Pädagogik und auf verwandten, nicht aus der bösen Lust der Streitenden, sondern aus der Consequenz entgegengesetzter Principien ableiten lernt. Doch Punctum. —

Nachdem wir nun, wie wir glauben, die Hauptregeln eines geistbildenden Unterrichts, nach dem Standpunkte der didaktischen Einsicht der Gegenwart, aufgestellt haben, drängt sich uns noch eine Bemerkung auf, die wir nicht zurückhalten können. Werden sie den, der sie erkennt, zu einem tüchtigen Lehrer stempeln, ist die Erkenntniß ihrer Wahrheit hinreichend? Antwort: Nein; denn zum Erkennen muß das Thun hinzukommen, zur Theorie die Praxis. Man hat an ihnen nur ein Regulativ, eine Norm, einen Maaßstab, Principien, oder wie man will. Aber auch sie selbst — und das wollten wir eigentlich sagen — können unendlich mißverstanden, mißbraucht werden. Man denke nur an die Grundsätze des modernen Unterrichts: Der Schüler soll Alles mit Bewußtsein vollziehen — Alles verstehen, was er lernt — überall zur Selbstthätigkeit erweckt — seine Vorstellungen in klaren Worten darzulegen angeleitet werden u. s. w. Aber: ist das Erste möglich und, wenn möglich, gut? was heißt „verstehen"? giebt es nicht verschiedene Grade des Verstehens? welcher ist gemeint? soll der Schüler nicht mehr in stiller Sammlung die Gegenstände auffassen? soll er über Alles sich äußern? u. s. w. Diese Fragen müssen Jedem einfallen; denn auch sie haben ihre Wahrheit. Ja, man kann die richtigsten Grundsätze so ausdehnen und mißbrauchen, daß lauter Extreme und Fehlgriffe entstehen. Man sagt daher: man muß sie mit einem Körnlein Salz (cum grano salis) verstehen und anwenden; d. h.: die theoretischen Grundsätze allein thun es nicht, die lebendige Auffassung der Menschennatur, die Erfahrung, der pädagogisch-didaktische Takt muß hinzukommen. Das versteht sich nicht nur, sondern verdient auch hier noch ausdrücklich erklärt zu werden. Niemand wird aber darum der wahren Theorie ihren Werth absprechen, weil es wahr ist, daß sie allein den Menschen nicht zum tüchtigen Erzieher und Lehrer macht. Erfahrung und Nachdenken, Praxis und Theorie, Naturgabe und beabsichtigte Bildung in gegenseitigem Verein bilden den Erzieher und Lehrer. Zu Allem, was dem Menschen gelingen soll, muß er die Naturanlage mitbringen; ohne allgemeine Bildung wird keiner ein Pädagog; aber auch nicht ohne Nachdenken und Bewußtsein über sein Thun. Alles dieses muß man zusammenfassen, sowohl darum, um den Werth der Theorie, der Gesetze und Regeln, nicht zu überschätzen, als auch deßwegen, um den Werth der Theorie nicht zu übersehen.

Weisheit als Function ihres eigensten Ichs und also als auf's Leben dauernde, nie ein Ende nehmende Beschäftigung von selbst erfassen."

Director Weber in Mager's Revüe, 1843, Juliheft S. 4.

Zweiter Theil.

Das Besondere.

I.

Anschauungs- und Sprechübungen.

Nachdem Basedow und v. Rochow im letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts den traurigen Zustand des Volkes in Betreff der geistigen Entwickelung fest in's Auge gefaßt und als Mitursache desselben die schlechte Beschaffenheit der Volksschulen erkannt hatten, richteten diese hochverdienten Männer ihr Augenmerk auf die Mittel, jenem betrübten Zustande, der, wie begreiflich, seine traurigen Folgen nach allen Seiten hin erstreckte, ein Ende zu machen. Rochow legte sich die Frage vor: woher rührt es, daß die Landleute den Quacksalbern, Winkeladvokaten und anderen Taugenichtsen so häufig in die Hände fallen und durch sie zu Grund gerichtet werden? woher kommt es, daß sie oft gegen die besten Rathschläge nur taube Ohren haben, die wohlgemeinten Absichten ihrer Vorgesetzten nicht begreifen, und sich durch falsche Maßregeln in's Verderben stürzen? woher der Glaube an übernatürlichen Einfluß, an Gespenster und Kobolde und der Aberglaube überhaupt? — Die Antwort auf diese Fragen, welche gewiß jeden Menschenfreund, nur in veränderter Farbe und Richtung, nach der jedesmaligen Lage seiner Zeit, beschäftigt haben, und die Lösung des Räthsels, das sich aus der Selbstliebe, dem Erhaltungstrieb und dem in jedem Herzen wohnenden Wunsche nach Verbesserung der Lage nicht erklären ließ, glaubte er in der Dummheit und Urtheillosigkeit der Menschen oder in dem Mangel aller wahren Aufklärung und Verstandesentwickelung zu finden. Wollte er daher die Lage des Volkes in äußerer Hinsicht und die geistige Entwickelung desselben befördern, so mußte er auf die Wegräumung dieser Krebsschäden der Menschheit sinnen. Mit der Erkenntniß des großen Umfanges und der Tiefe des Uebels war das Hauptmittel zugleich ge-

funden. Es hieß Aufklärung des gemeinen Mannes oder Entwickelung der Denkfunction in allen Köpfen. Das Zeitgemäße und Heilsame dieser Richtung und dieses Strebens wird Keiner verkennen, der sich den Zustand des Volkes in Deutschland nach dem siebenjährigen Kriege vorstellen kann. Im Gegensatze gegen den dunkeln Aberglauben und die alte Dummheit wurde daher Aufklärung (ein Wort von so anziehendem und reinem Gehalt) das Losungswort der Patrioten der Zeit, und Gleichgesinnte versammelten sich unter derselben Fahne. Basedow *) in seiner aufregenden, begeisternden Natur war der Hauptanführer Aller, welche das alte Uebel mit der Wurzel ausrotten, d. h. durch geistbildenden Unterricht das heranwachsende Geschlecht zum Denken anleiten wollten. Große Summen flossen ihm daher von allen Seiten zu, zum Beweis, daß sein Streben mit der Richtung edler Zeitgenossen zusammenfiel. „Die Menschen aufklären" im eigentlichen und ursprünglichen Sinne des Wortes, sie zur klaren Einsicht in ihre Lage, zur Auffassung ihrer Bestimmung hinführen, sie zu denkenden, gescheuten Leuten machen, ist zu allen Zeiten ein Hochgedanke gewesen und wird es ewig bleiben. An die möglichen oder wirklichen, falschen und einseitigen Richtungen, welche dieses Streben einschlagen kann, ist hier nicht zu denken. Wir fassen es von Seiten seiner natur- und zeitgemäßen Erscheinung auf, freuen uns der wohlthätigen, gesegneten Folgen, die wir täglich genießen können, wenn wir den heutigen Zustand des deutschen Volkes mit dem vor fünfzig und siebzig Jahren vergleichen, und suchen die durch diese Einsichten und Bemühungen vervollkommnete Lehrverfassung der allgemeinen Volksschulen zu begreifen.

„Verstandesbildung" hieß also das Ziel, dem jene Männer zusteuerten, von der ersten Schulbildung an, darum Verstandes- oder Denkübungen, also formale Bildung. Späterhin hat man diese Uebungen zuweilen auch reine oder unmittelbare Denkübungen genannt, um auszudrücken, daß es dabei nur auf die Entwickelung der Denkfunction abgesehen sei, nicht beachtend den etwaigen Gewinn an materiellem Wissen, Letzteres als Nebensache oder als ganz gleichgültig betrachtend. Den

*) Er hatte, wie aus seinem, historisch noch wichtigen Elementarwerk (drei Bände, Dessau 1774, Neubürger, 2 Thlr. 12 gGr.) hervorgeht, den Grundsatz: Wer nicht suchen kann, der kann auch nicht einsehen. Darum wollte er seinen Zögling zuerst sehen (nicht zuerst glauben) lehren. (Zum Theil daher tausend Angriffe gegen ihn, hinc illae lacrymae.) Eine Stelle, Th. I, S. 56: „Man muß die Gelegenheit wahrnehmen, daß der Zögling vierzehn Tage in einem Lager, vierzehn Tage in einem Bergwerk, vierzehn Tage in einem Seehafen, wo Kriegsschiffe liegen, vierzehn Tage auf dem Comptoir eines großen Kaufmannes, vierzehn Tage als Zuhörer in den Klassen einer großen Stadtschule, so wie bei dem Geistlichen eines großen Waisenhauses, eines weitläuftigen Armenwesens, und in einem Winter vier Wochen in der großen Residenz am Hofe zubringe; allenthalben mit seinem Führer."

Gegensatz dieser sogenannten reinen Denkübungen bilden nicht unreine, sondern angewandte Denkübungen, d. h. solche, die an irgend einem bestimmten, positiven Lehrstoff, z. B. der Zahl, der Form, der Sprache ꝛc., vollzogen werden. Darauf konnte man in jener ersten, erregenden Zeit der Vervollkommnung des deutschen Volksschulwesens nicht kommen, daß der Verstand vorzugsweise und vollkommen ausreichend an den allgemeinen Lehrgegenständen jeder Volksschule geübt werden könne und solle. Die Methodik derselben war nicht weit genug vorgeschritten; die Lehrgegenstände erlagen unter den todten Formen des Mechanismus und Schlendrianismus, und man konnte nicht zu der Ansicht gelangen, daß jeder Gegenstand, selbst der Unterricht in den technischen Fertigkeiten, auf eine geistbildende Weise behandelt werden könne, ein Fortschritt, den wir hauptsächlich Pestalozzi, ewig preiswürdigen Andenkens, verdanken, zu dessen Realisirung aber die Philanthropen oder die philanthropinistische Schule den ersten, kräftigen Anstoß gegeben hat. Die dargestellte Nothwendigkeit einer Umbildung des Volksschulwesens fand in allen Ständen großen Anklang, die neuen Lehrmittel wurden von den vom Geiste der Zeit ergriffenen Regierungen, die jetzt anfingen, die Bildung des Volkes zum Gegenstande ihrer Sorgfalt zu machen, mit lebhaftem Beifall empfohlen, und die tüchtigeren Lehrer wandten sie alsbald in ihren Schulen an. So fanden die Verstandes- oder Denkübungen den Eingang in die Schulen, und auf den Lectionsplanen erschienen sie von der Zeit an, besonders in Norddeutschland, als stehender Lehrgegenstand. So finden wir die Sache auch zum Theil jetzt noch, nach Ablauf von fast drei Viertel eines Jahrhunderts, während dessen Verlauf die europäische Menschheit, so wie das Volksschulwesen, Riesenschritte gemacht hat, die noch zu den größten Veränderungen des Lebens führen werden. Auch jetzt werden noch (reine) Verstandesübungen um des formellen Nutzens willen in vielen Schulen angestellt; in viele haben sie aber auch keinen Eingang gefunden; aus vielen andern sind sie wieder verschwunden. Das Letzte läßt sich aus der inzwischen vorgegangenen Umbildung der Methoden der Haupt-Unterrichtsgegenstände der Volksschule begreifen.

Verstandesbildung auf der einen Seite (und darum einseitiger Weise) und todter Mechanismus des Lehrverfahrens in dem übrigen materiellen Unterricht konnten nicht lange neben einander bestehen. Wie der Mensch (der Gattungsmensch, nicht jeder Einzelne) überhaupt mit Naturnothwendigkeit die in einer Richtung gewonnene Bildung und Einsicht allmählig auf alle Gebiete seiner Thätigkeit ausdehnt, so bearbeitete man nun alle Gegenstände des Volksschulunterrichts mit Verstand, ließ das demselben angezündete Licht nach allen Seiten hin leuchten; man kam nun von jenem Gegensatze der rein-formalen Bildung von der einen Seite und der materiellen Abrichtung von der andern zurück, und gelangte zu der gegenseitigen Durchdringung und zur Einheit beider, d. h. zu der Einsicht, daß es der isolirten Verstandesbildung nicht bedürfe, ja

daß sie schädlich sei oder werden könne, und daß man, wie im gesunden Leben überhaupt, so auch in den Schulen, den Verstand an den gewöhnlichen Lehrgegenständen selbst zu üben habe. Durchgeführt konnte diese wichtige Ansicht aber erst dann werden, als man in der Methodik der Unterrichtsgegenstände weiter vorgeschritten war. Unleugbar stehen wir in der Gegenwart auf diesem höheren Standpunkte, nicht bloß in der Theorie, sondern auch in der Praxis, wie Solches aus dem Zustande der besseren Volksschulen in belebenden, anerkennenswerthen Thatsachen vor Augen liegt. Einseitig war, sagten wir, die Richtung auf die Verstandescultur neben dem fortgehenden Mechanismus des übrigen Unterrichts, und schädlich konnte diese Richtung werden, indem bei consequenter Durchführung, wie sie von den in diesem Fache tüchtigsten Lehrern am ersten eingeschlagen wurde, die den materiellen Werth der Kenntnisse vernachlässigenden Verstandesübungen zu einem hohlen, den Schüler in's unbestimmte Weite hintreibenden Formalismus verleiten, zur Sucht der Bekrittelung veranlassen und der einseitigen Verstandesaufklärung Vorschub leisten konnten und Vorschub geleistet haben. Das an sich löbliche Streben der Verstandesbildung artete in ein leeres Spiel mit Formen und Begriffen aus, und es führte, nachdem man den Verstand, als den obersten Meister im Denken und Leben, auf den Thron gesetzt hatte, zur Verwerfung alles dessen, was nicht begriffen und bewiesen werden konnte, also mitunter zur Verneinung alles Tieferen und Edleren in dem Gebiete des Gefühls- und religiösen Lebens. Daher war die Bekämpfung dieser Einseitigkeit, wie wir sie erlebt haben, wiederum ein preiswürdiges Bestreben, das nur nicht so weit führen darf, die ursprünglich gute, ja nothwendige Richtung, die in den edelsten Herzen zündete und welche die herrlichsten Früchte getragen hat, zu verwerfen, wie man zu sagen pflegt, das Kind mit dem Bade auszuschütten, und sich zu den ungerechtesten Urtheilen über eine Vergangenheit, der wir den Anfang einer Bewegung, die bis in's Unendliche fortgehen wird, verdanken, hinreißen zu lassen.

Seitdem durch die Pestalozzi'sche Schule und diejenigen, welche in der durch sie eingeschlagenen Richtung mitgearbeitet haben, die Verbesserung der Methodik sich über alle Gegenstände des Volksschulunterrichts ausgedehnt hat, und jeder von allen Seiten seiner Natur aufgefaßt worden: seit dieser Zeit bedarf es der abgesonderten, isolirten Verstandes- und Denkübungen nicht mehr *), da

*) „Was ich, wenigstens so weit meine lebendige Beobachtung reicht, in der elementarischen Jugendbildung gar sehr vermißte, ist eine genügende Ausbildung des natürlichen Anschauungsvermögens, der Beobachtungsgabe, des gehörigen Aufthuns der Sinne, um die umgebende Welt zu dem Denk- und Urtheilsvermögen des Schülers in eine stete lebendige Wechselbeziehung zu setzen. Der Schüler bringt, meiner Erfahrung nach, aus unseren Volks- und Vorschulen in die höheren Sphären der Erziehungswirksamkeit eine gewisse Dosis baarer,

die Methode verlangt, daß jeder Unterrichtsgegenstand von allen Seiten seines Wesens, allseitig, wie die Pestalozzi'sche Schule sich auszudrücken liebte, aufgefaßt und behandelt werden soll, damit jedem Gegenstand in jeder Beziehung sein Recht wiederfahre und sein Einfluß auf die Bildung der Jugend gesichert werde. Dieses ist unsere Grundansicht von der gegenwärtigen Lage des Unterrichts und seiner Methodik. Ist dieselbe, so weit ihre theoretische Begründung und praktische Durchführung in Lehrgängen es erlaubt und fordert, auch noch nicht in alle Schulen der deutschen Nation eingedrungen, so liegt der Grund davon doch nicht in der Sache selbst, sondern in vorübergehenden, örtlichen und persönlichen Hindernissen, welche immer mehr und mehr verschwinden und der

---

mit Gedächtniß, auch wohl mit einiger Unterscheidungs- und Anwendungsgabe aufgefaßter Kenntnisse mit. Diese Kenntnisse gehen aber aus einem gewissen Kreise nicht heraus, sie beschränken sich auf das Gebiet abstracter sogenannter Denkübungen, mittelst deren man bekanntlich gemeint hat, der von Pestalozzi, und ich setze hinzu, von der Natur und Vernunft, geforderten Anleitung zu einem entwickelten Selbstbewußtsein zu genügen, sie sind ein Kunstproduct, etwas Studirtes, Unpractisches, das der Seele viel mehr als Blei im Magen liegt, statt ihr den Magensaft zur Verdauung alles ihr noch Neuen und nicht Vorgekommenen zu bewegen. Ich will mich durch ein Beispiel deutlich machen. Der Schüler hat in seiner Schule gelernt, dem Begriffe: Pferd, alle möglichen Prädicate anzufügen; er weiß, das Pferd geht, läuft, trabt, springt, bäumt sich u. s. w. Hat er nun die lebendige Anschauung dieser Handlungen damit so weg, daß er mir, wenn ich ihn vor ein Pferd hinstelle, und diese bezeichneten Handlungen schulmäßig vornehmen lasse, dieselben gehörig unterschieden angeben kann? Lange nicht! Er weiß mir wohl kaum über die äußere Gestalt des Pferdes, über dessen Farbe u. dergl. eine Rechenschaft zu geben; er weiß nicht Schritt, Trott, Trab, Galopp, gestreckten Lauf und sonstige Modalitäten der Bewegung zu charakterisiren, mit einem Worte, es bleibt ein Bruch zwischen seinem Denken und dessen Objecte, er ist nicht an der lebendigen Erscheinung, sondern lediglich an der unsinnlichen Abstraction geübt, und so viel er auch nach seiner Art aus jenen Denkübungen heimgebracht haben mag, sie nützen ihm in der Wirklichkeit und Wahrheit nichts, ein einziger pädagogisch benutzter Spaziergang würde ihm verhältnißmäßig eine viel reellere und anregendere Frucht wahrhafter Erkenntniß verschafft haben, als eine Mandel solcher Lehrstunden.

Wie nun? Soll man mit den Kindern spazieren gehen, statt Schule halten? Zur Abwechselung wohl auch einmal; aber weder immer, noch zu ausgesprochenem, pädagogischem Zwecke, was jedenfalls eine Pedanterei bleibt, ein gemachtes Wesen, das der Erziehung jene Blechaffichen an die Brust hängt, nach denen man erfahren soll, was in der Schaubude für gutes Geld alles zu haben ist; und einer solchen ebenfalls bloß dressurmäßigen Effecthascherei bleibt Zeitlebens das Livree- und Fabrikmäßige seinerseits anhaften und giebt den Anstrich einer Unfreiheit, welche nicht wieder abzuwaschen ist.

Alle Erziehung, die etwas Anderes ist als Vervollkommnung der Natur auf dem Wege der Natur, ist vom Uebel."

Director Weber in Mager's Revüe, 1843, Juliheft, S. 13.

praktischen Durchführung des anerkannt Besseren Raum machen werden. Damit wird zugegeben und hiermit bestimmt gesagt, daß es heilsam sein kann, noch nicht aus allen Schulen die reinen Verstandes- und Denkübungen, als stehenden Lehrgegenstand für alle Klassen, zu verweisen und „mir nichts dir nichts" zu vernichten; aber eine allgemeine Einführung derselben jetzt noch anzurathen oder zu verlangen, würde einer rückwärts führenden Restauration oder Reaction gleich sein. Wo alle Gegenstände der Volksschule, wie es heut zu Tage möglich ist und in vielen Seminarien und Schulen wirklich vorliegt, nach ihrer allseitig aufgefaßten Natur und ihrem Einfluß auf die Bildung der Jugend, in materieller wie in formeller und technischer Hinsicht, behandelt werden, da sind Verstandesübungen durch alle Klassen einer Volksschule hindurch nicht mehr nöthig, sondern überflüssig, und, weil sie Zeit wegnehmen, schädlich und verwerflich. Nach diesem Grundsatze verwerfen wir alle einseitige Richtung auf die bevorzugte Bildung eines einzelnen sogenannten Vermögens oder einer Anlage des Menschen, die man nur zu häufig noch nicht von der Seite ihrer Einheit im Menschengeiste, sondern in ihrer abstracten, d. h. ersonnenen, nicht der Wahrheit gemäßen Vereinzelung betrachtet, als bestehe der Geist aus einem Aggregat von einzelnen Anlagen und Vermögen. Nach diesem Grundsatze erklären wir uns daher gegen die einseitige, isolirte Betreibung der Verstandesübungen, wie der Gedächtnißübungen. *) Beider bedarf es nicht, so wenig als

*) 1. „Das Gedächtniß als gesonderte Kraft üben, heißt die geistigen Kräfte als Maschinen gebrauchen und die Werke des Geistes als Maschinenstoff verarbeiten. Auf diesem Wege kommen die Menschen zum todten Wissen, bei dem ihre Natur vertrocknet." R. Niederer.

2. Die Gründe, welche Schweitzer in seiner „Methodik für Elementarlehrer, Zeitz 1833, Webel," (1 Thlr. 8 gGr.) für abgesonderte Gedächtnißübungen und unmittelbare Verstandesübungen anführte (in der zweiten Aufl., 1842, erklärt er sich auch gegen Gedächtnißübungen als abgesonderten Lehrgegenstand), beweisen nach unserm Ermessen nur, daß Gedächtniß und Verstand oder Erkenntnißvermögen überhaupt ausgebildet werden müssen, nicht aber, was sie beweisen sollen: daß dazu abgesonderte Lectionen erforderlich seien, oder daß sie zu stehenden Lehrgegenständen erhoben werden müßten. „Wer nichts behalten kann (sagt Fichte in seinem philos. Werke: Ueber Gegensatz, Wendepunkt und Ziel heutiger Philosopie, Heidelberg 1833, Winter, 1r—3r Thl., 5 Thlr. 8 gGr.), hat nur kraftlos angeschaut; es ist flache Receptivität, ohne geistige Selbstthätigkeit; in dem Maaße, als der Mensch anschauende Aufmerksamkeit hat, d. h. selbstthätiges Auffassen und Sichaneignen, wächst auch sein Gedächtniß, wie sein Denkvermögen." Das ist ganz unsere Ansicht. Darum bedarf es der unmittelbaren Gedächtnißübungen nicht, ja sie sind schädlich — eine Ueberzeugung, zu der sich immer Mehrere bekennen. Abgesonderte Verstandes-, abgesonderte Gedächtnißübungen — warum nicht auch Witz-, Phantasie-, Gemüthsübungen, — Alles abgesondert und „rein", abstracten Geist? — „Wer Hasenpfeffer machen will, muß sich zuerst nach einem Hasen umsehen." (Mager.)

der einseitigen Bildung des Gefühls, des Willens, des Witzes und des Scharfsinnes, was auch vorgekommen ist. Die Gegenstände des Unterrichts geben Veranlassung genug zum Behalten des Unterrichtsstoffes und zum Denken darüber. Alles soll verständig behandelt, alles Behaltens-

---

Unter „unmittelbaren" Gedächtnißübungen verstehe ich — um dem Herrn Recensenten zu genügen — das Auswendiglernen solcher Stücke (Lieder, Gedichte ꝛc.), die nicht unmittelbar in den Unterricht gehören, nicht zum Inhalt des fortlaufenden Unterrichts (der biblischen Geschichte, des Deutschen ꝛc.), sondern von dem Lehrer dem Schüler von Zeit zu Zeit aufgegeben und nachher bloß überhört werden, in der vermeintlichen Absicht, damit des Schülers Gedächtnißkraft gestärkt werde. Ein mehrfacher Fehler: die Unterrichtsstoffe selbst sollen behalten werden, ihrer sind weitaus genug — jenes Auswendiggelernte wird nicht erklärt und, weil es nicht wiederholt wird, wieder vergessen. Alles, was der Schüler lernt und wieder vergißt, wirkt schädlich. (!)

Hier dürfte es übrigens, da die Gelegenheit dazu nicht wiederkehrt, an rechter Stelle sein, noch ein Wort über das Auswendiglernen zu sagen. Was geschieht noch so häufig?

Sonnabends wird den Kindern ein ihnen unbekanntes Pensum (eines Liedes, des Katechismus ꝛc.) aufgegeben, Montags wird es überhört, die Schüler sagen her. Ist Beides recht?

a) Das Erste nicht, wenn die Schüler das Pensum nicht durch und durch, ganz genau kennen. Was gelernt werden soll, muß vorher verstanden werden. Darum muß der Lehrer es vorher (in den Lehrstunden z. B.) mit ihnen genau durchnehmen, alles Undeutliche erklären und erläutern. Das Auswendiglernen geschieht auch, ja hauptsächlich um des Inhalts willen.

b) Das Zweite nicht, weil das Hersagen des Auswendiggelernten, wie es zu geschehen pflegt, nichts taugt. Es verdirbt den Kopf der Kinder und ihre Sprache, verleidet ihnen die Sache, ist an ihr eine schreiende Versündigung. Die Schüler sollen das Erlernte nicht hersagen, weil es nur bei solchen Dingen geschieht, die einem fremd geblieben, deren Wortlaute man nur gefaßt hat. Die Schüler sollen das Erlernte vortragen, d. h. nicht declamatorisch und mit Gesten, sondern einfach, aber mit vollen Accenten, euphonisch und logisch richtig, so daß man hört, die Sache ist in ihnen. Dieses ist nur möglich, wenn die Schüler das Erlernte vollkommen verstehen. Nur dann kann man von ihnen verlangen, daß sie es wirklich dem Gedächtniß treu anvertrauen. Wo der Lehrer jenes den Schülern überläßt, da entsteht das fatale, widerwärtige und schandbare Hersagen, und obendrein wird ein solcher Ueberhörtag, weil das Geforderte nicht geleistet wird, wie Thilo sagt, zu einem dies irae. Das Meiste ist halb gelernt und falsch eingelernt — kann der Lehrer es verantworten? —

Also erstens Verstehen, zweitens genaues Vorlesen, drittens Lernen, viertens Vortragen; Letzteres einzeln und im Chore. Ist es von Einzelnen und im Chore richtig gelesen worden, so wird es nachher im Chore so vorgetragen, als spräche ein Mann. Es ist bei einiger Uebung und sinnvoller Behandlung von Seiten des Lehrers eine wohlthuende, ja nicht selten ergreifende Erscheinung. (!) — Das fünfte Stück ist, um an Obiges zu erinnern, das Wieder-

Selbstthätigkeit aller Glieder des Volkes; der Zweck der Kraftentwickelung oder die dynamische Richtung herrscht vor und soll vorherrschen; nicht der Humanismus *) der alten, nicht der Philanthropinismus der späteren Zeit, sondern die allseitige Menschenbildung, die Entfesselung der Anlagen, die Kräftigung der Vermögen; nicht einseitig die abstracte Basedow-Rochow'sche, nicht einseitig die formale Pestalozzi'sche nach der strictesten Observanz, eben so wenig die materialistisch-realistische, als die philologisch-humanistische, nicht die Verstandes- oder (exclusiv) die Gemüthsbildung, sondern die Gesammtbildung, in Volksschulen die Grundlage zu derselben.

Wenn wir also nach allem Bisherigen die Verstandesübungen in dem geschichtlich begriffenen Sinne ihres Wesens als stehenden Lehrgegenstand der Volksschule verwerfen müssen, so ist es doch nicht unsere Absicht, alle damit verwandten Uebungen aus derselben zu verweisen; aber wir beschränken ihre Anwendung auf die untere Klasse der Volksschule, und wir führen daher die in derselben nach unserm Ermessen anzuwendenden Uebungen unter dem Namen der Anschauungs- und Sprechübungen auf, von welchen nachher noch weiter die Rede sein wird.

Aller Unterricht der Elementarschule soll, wie oben gezeigt worden, auf wirklicher Anschauung beruhen. Wir verwerfen darum die Fortsetzung der sogenannten Anschauungsübungen durch alle Klassen hindurch, wir beschränken sie auf die Unterklasse. Sonst entsteht durch sie, wie zu befürchten steht, abermals ein einseitiger Formalismus, wenn auch kein so hohler wie durch die Verstandesübungen, und Lehrer, welche den Unterricht nicht aus dem einen Hauptgesichtspunkte betrachten, werden verführt, in der einen Stunde anschaulich, in der andern abstract zu verfahren. Wie durchgeführte Verstandesübungen, als man sie erfand (1770 u. s. w.), einen Fortschritt in dem Schulunterricht begründeten, so die durchgeführten Anschauungsübungen, als man sie einführte (zu Anfang dieses Jahrhunderts, in den beiden ersten Decennien). Beide bilden, im Verhältniß zu dem übrigen Unterricht, einen genauen, lehrreichen Parallelismus. Ueber beide sind wir gegenwärtig hinaus, sie sind zu Momenten der Geschichte der Pädagogik geworden, bilden Epochen. Sie knüpfen sich an die verehrungswürdigen Namen Rochow und Pestalozzi und ihre wahren Jünger, z. B. dort Bruns und Wilberg **), hier de Laspe und Ramsauer.

---

*) Humanistisch, oder human gebildet — ist zweierlei.

**) Dem Zweiten, einem grundbewegenden Elementarlehrer, wie es wenige gegeben hat und geben wird, konnten die thatkräftigen Lehrer des Wupperthales und der bergischen Höhen an einem seiner letzten Feste in Wahrheit singen:

„Er lebet noch, der alte Meister,
Der Meister an dem Rhein u. s. w."

Wenn das fünf- oder sechsjährige Kind den Boden der Schule betritt, so befindet es sich in der Regel in einem solchen Geisteszustande, daß es für den eigentlichen Unterricht reif gemacht werden muß. Seine Aufmerksamkeit soll geweckt, seine Sprachkraft entfesselt werden. Denn von Beidem hängt die Gedeihlichkeit des Unterrichts vorzüglich ab, von der Beseitigung der Zerstreutheit oder von der Energie der Aufmerksamkeit, oder von der Fähigkeit, die Gedanken auf einen Gegenstand zu fixiren, und von der Fertigkeit, seine Vorstellung durch Worte zu bezeichnen. Diese großen und wichtigen Zwecke verfolgen die sogenannten Anschauungs- und Sprechübungen auf der ersten Stufe des Unterrichts. Es sind Anschauungsübungen, weil das Anschauungsvermögen das Grundvermögen aller wahren intellectuellen Bildung ist, und es sind Sprechübungen, weil man sich nur durch das Aussprechen der Vorstellungen und Gedanken der Kinder vergewissert, daß sie die richtigen Vorstellungen aufgefaßt haben, und weil der klare Gedanke nur mit dem Worte entsteht. Beide Richtungen liegen daher nicht neben, sondern in einander; jene bilden den Inhalt, diese die Form der Uebungen; Inhalt und Form sind in jedem wahren Unterricht immer zusammen; die Anschauungs- und Sprechübungen bilden daher die Grundlage für den gesammten Elementarunterricht.

Das Anschauungsvermögen hat zwei Seiten: die eine ist der äußeren, die andere der inneren Welt des Geistes zugekehrt. Jene entwickelt sich am ersten und führt zur Entwickelung dieser. Darum soll das Kind, in der Schule, wie es naturgemäß von ihm im Leben geschieht, den äußeren Eindrücken seine Sinne öffnen, damit die Merkmale und Dinge der äußeren Welt sich in Bildern in seinem Geiste abspiegeln und zu inneren Anschauungen werden, der Grundlage aller spätern Begriffs- oder Verstandesbildung. In nachfolgenden Zeiten wird das durch äußere Anschauungen geweckte Vermögen der innern Welt des Geistes zugewandt, wozu andere Unterrichtsgegenstände die Veranlassung bieten. Hier haben wir es vorzugsweise mit der äußeren Anschauung zu thun, und wir nehmen daher den Stoff der Uebungen aus der äußeren, das Kind umgebenden Welt.

Wirkliche, reale Gegenstände werden den Sinnen der kleinen Kinder vorgeführt, sie werden angeschaut und betrachtet, und was angeschaut und betrachtet worden, wird besprochen. Der Lehrer lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder, er bedient sich des Frageunterrichts, und die Schüler

---

Und seine kleinen und großen Schüler werden auf ihn die ursprünglich von Joseph, der Krone des Habsburger Stammes, geltenden Worte anwenden:

„Ich denk' so manchmal hin und her,
's giebt doch keinen Kaiser Joseph mehr.
Wenn einem der in's Auge sah,
Es war fürwahr ein Gloria!"

sprechen in bestimmter, scharfer Weise, in einzelnen Sätzen, mit deutlichen, scharfen Accenten. Sehen, Hören und Sprechen fällt in Eins zusammen. Die Entfesselung der Sprachkraft ist äußerlich die Hauptsache. Darum wird keine Halbheit des Ausdrucks, kein undeutliches Sprechen, kein Antworten mit halber Stimme oder in einzelnen Wörtern geduldet. Bezeichnungen, welche die Schüler nicht kennen, werden ihnen gesagt, nachdem sie die lebendige, unmittelbare Anschauung des Merkmals oder des Dinges in der Mannigfaltigkeit (dem Complexus) der Merkmale erlangt haben. Erst die Sache, dann das sie bezeichnende Wort! Sprechen der Einzelnen und Sprechen im Chore oder bankweise kann mit einander abwechseln. Von dem einzelnen Schüler läßt man einen vorgesprochenen oder entwickelten Satz so lange nachsprechen, bis der Ausdruck vollkommen da ist, dann wiederholen ihn alle Schüler im Chore. Das logische Hauptwort muß scharf hervortreten. Gut ist es, wenn man sich dabei der Zeichen bedient, nach dem Grundsatze: möglichst wenig gesprochen, nichts Entbehrliches. Der Lehrer hat natürlich immer Alle im Auge. Der ausgesprochene Vorname („Fritz"!) bezeichnet den Schüler, der eine vorher an Alle gerichtete Frage beantworten soll, nachdem alle zum Antworten bereite Schüler den Finger gehoben. Durch ein Heben des Zeigefingers deutet der Lehrer an, daß die Antwort (in der Regel wegen des fehlenden scharfen Accents) von dem sprechenden Schüler wiederholt werden soll; eine Halbkreisbewegung mit dem Finger giebt den Schülern derselben Bank das Zeichen zum gemeinsamen Sprechen; eine Kreisbewegung ist ein Zeichen für alle Schüler. Unterofficiermäßig!

Diese nützlichen Uebungen verdanken wir der Pestalozzi'schen Schule. Pestalozzi selbst wählte als Anschauungsmaterial den lebendigen menschlichen Körper, und er verfaßte darüber sein bekanntes „Buch der Mütter", so genannt, weil er die Uebungen in die Wohnstuben verlegen wollte. Wir müssen davon absehen, können auch, nach dem Vorgange anderer Pädagogen, die ausschließliche Wahl des menschlichen Körpers aus nahe liegenden Gründen nicht billigen. Zweckmäßiger werden die zu betrachtenden Gegenstände aus der Umgebung der Schule und des Lebens gewählt. Wir suchen nämlich die Einheit der Uebungen nicht in der Einheit (oder Einförmigkeit) des Gegenstandes, sondern in der Einheit des Zweckes und in der Einheit der Behandlungsweise der mehrheitlichen, Abwechselung in der Einheit hervorbringenden Stoffe. Neuere Schriftsteller in diesem Fache wählen entweder die regelmäßigen Körper, oder das Haus, oder ein Modell des Hauses, oder Gegenstände der Schulstube; oder der nahe liegenden Umgebung: Pflanzen, Thiere, Kunstgegenstände, Bilder, Bildertafeln u. s. w. An jedem dieser Stoffe kann der Hauptzweck erreicht werden. Eine absolute Nothwendigkeit liegt darin nicht.

Nach dieser kurzen Erörterung gehen wir zur Aufzählung der wichtigsten Lehrmittel über, bei deren Charakterisirung noch einiges Andere zur Sprache kommen wird.

Mit Lehrmitteln für den Schüler (es seien denn Bildertafeln) haben wir es dabei nicht zu thun. Dieselben sind bloß für den Lehrer.

Die wichtigsten Lehrschriften für Anschauungs- und Sprechübungen.

1. Erste faßliche Anweisung zum vollständigen deutschen Sprachunterricht, enthaltend das Sprechen und Zeichnen, Lesen und Schreiben, Beschauen und Verstehen ꝛc., von W. Harnisch. Fünfte Auflage. Breslau, bei Graß, Barth und Comp., 1839. (20 gGr.)

Diese Schrift, welche eigentlich als Leitfaden für den ersten Sprachunterricht auftritt, gehört auch hierher, weil sie zugleich die Anschauungs- und Sprechübungen enthält. Der erste Abschnitt des zweiten Theils handelt von ihnen: 1) der Anfang dieses Unterrichts; 2) Kennen und Benennen der Gegenstände; 3) die Zahl der Dinge; 4) die Theile der Dinge; 5) die Farbe; 6) die Form und Lage; 7) die Größe; 8) der Schall; 9) das Gefühl, der Geruch und der Geschmack; 10) Urstoff, Zustand, Gebrauch; 11) das Zusammenstellen und Ordnen; 12) Ursache und Wirkung; 13) Nothwendigkeit und Willkürlichkeit, Mittel und Zweck; 14) Stellvertretung und Bezeichnung; 15) Umstände und Verhältnisse; 16) Zusammenfassen des vorher Behandelten zu einem Ganzen.

Des Verfassers Ansicht über den Werth und die Stellung dieses Unterrichts bezeichnen diese Aussprüche:

„Die Uebungen der Anschauung enthalten nicht bloß viele Keime, die sich zur Gottseligkeit (= Religion) entwickeln können, sondern fast die Anfänge von allen übrigen Unterrichtsgegenständen; sie bilden die Wurzeln des Unterrichts. Vorzüglich kann das Denken ohne sie nicht bestehen, und ohne Denken giebt es keinen eigentlichen Sprachunterricht. Die Uebungen der Anschauung müssen darum allmählig in Denk- und Verstandesübungen übergehen. Denk- und Verstandesübungen ohne Anschauungsübungen, das sind Pflanzen ohne Wurzeln. Man sieht dieß auch im gewöhnlichen Leben. Denn je mehr der Mensch gesehen und erfahren hat, desto allseitiger bilden sich die Denkkräfte aus; und alle Verstandesübung, die nur aus den Verstandesformen hervorgegangen ist, ohne Hinsicht auf die Wirklichkeit, pflegt man mit dem verächtlichen Namen der Schulweisheit zu belegen."

2. Anleitung zu Denk- und Sprechübungen, als der naturgemäßen Grundlage für den gesammten Unterricht, besonders aber für den ersten

Sprachunterricht in Volksschulen, von J. H. G. Graßmann. Mit drei Kupfertafeln. Zweite Auflage. Berlin 1834, bei G. Reimer. 406 S. (1 Thlr. 6 gGr.)

Voraus geht eine sehr lesenswerthe Abhandlung „über die naturgemäße Behandlung des Sprachunterrichts in Volksschulen und über dessen Zusammenhang mit den andern Lehrgegenständen der Volksschule". Wir deuten die Hauptgedanken an, in so weit sie unsern Gegenstand betreffen.

Das Lesen soll nicht der erste (Anfangs-) Unterricht in der Schule sein. Das Verkehrte dieses Anfangs deutet schon der Widerwille an, mit welchem der Buchstabenunterricht die Kinder erfüllt. Die Natur hat die ersten Lebensjahre dazu bestimmt, daß das Kind die äußere Sinnenwelt in sich aufnehme oder abbilde, und an der Beschäftigung mit den sinnlichen Dingen soll das innere geistige Leben erwachen, bis die Zeit kommt, wo dieses innere geistige Leben und Treiben selbst Gegenstand seiner Betrachtung werden kann. Jene Entwickelung durch die äußere Welt ist noch nicht beendigt, wenn das Kind die Schule betritt.

Die innere Welt der Vorstellungen bedarf eines Aeußeren, in welchem sie sich verkörpert, der Sprache oder Rede. Die Vorstellung bildet sich durch das Wort äußerlich ab und wird dadurch ein Mittheilbares, und die Vorstellung erhält dadurch erst ihr abgeschlossenes vollendetes Dasein. Durch die Sprache gelangt das Kind zur deutlichen Erkenntniß der Gegenstände um sich her und ihrer Verhältnisse unter einander. Die Schrift ist ein Abbild der Rede und durch diese (also mittelbar) ein Abbild der innern Vorstellungswelt des Menschen. So wie man nun das Urbild früher kennen lernen soll als das Abbild, besonders wenn zwischen beiden nicht ein natürlicher und nothwendiger, sondern ein willkürlicher Zusammenhang statt findet (unsere Buchstaben sind als willkürlich ersonnene Zeichen anzusehen); so muß das Kind erst reden lernen, ehe es lesen lernt. Fassen wir dieses mit Obigem zusammen, so folgt: der erste Sprachunterricht muß in Unterredungen bestehen, welche die Kinder mit den Dingen der Außenwelt, ihren Eigenschaften und gegenseitigen Verhältnissen bekannt machen, und ihnen Gelegenheit geben, darüber richtig, bestimmt und deutlich reden zu lernen.

Diese Denk- und Sprechübungen sollen der gemeinsame Stamm sein, aus dem sich alle übrigen Unterrichtsgegenstände wie Zweige ausscheiden. In Betreff des Stoffes sollen sie daher die Anfänge aller einzelnen Unterrichtsgegenstände enthalten; in Hinsicht auf die Form sollen sie möglichst so eingerichtet sein, daß sie nicht bloß alle einzelnen Bestandtheile der Rede selbst, alle Arten von Wörtern, sondern diese auch in ihren verschiedenen Formen, Biegungen, Ableitungen und Zusammensetzungen möglichst vollständig und doch auf eine ungezwungene Art kennen lernen. Aber die Sprache selbst soll nicht Gegenstand der Betrachtung sein; wohl aber soll Vorrath gesammelt werden, aus wel-

chem künftig die allgemeinen Regeln und Gesetze der Sprache entwickelt werden können.

Bei der Anordnung des Stoffes ist überall von dem Näheren zu dem Entfernteren, von dem Bekannten zu dem weniger Bekannten und von da zu dem bisher ganz Unbekannten, von dem, was unmittelbar in die Sinne fällt, zu dem, was erst durch Beihülfe begleitender Verstandesthätigkeit gefunden wird, in geordneter Stufenfolge fortzuschreiten.

Diesem Unterrichte sind, auch wenn (wegen der Anschließung an bisher bestehende Verhältnisse) der Unterricht im Lesen und Rechnen von dem ersten Eintritte der Kinder in die Schule nebenher geht, täglich eine Stunde oder doch wöchentlich drei bis vier Stunden zu widmen. —

Inhalt: 1) Namen der Dinge; 2) Ganzes und Theile des Ganzen; 3) Zahl der Dinge; 4) Ort, Stellung, Lage; 5) Licht, Farbe; 6) Gestalt; 7) Größe; 8) Richtung; 9) Schall; 10) Wahrnehmungen durch das Gefühl, den Geruch, den Geschmack; 11) Ruhe und Bewegung; 12) Zusammenhang der Dinge; 13) Zeit.

Das Ganze ist theils in katechetischer Weise, theils in Aufstellung der durch entwickelndes Gespräch aufzufindenden Sätze vorgetragen. Es ist, wie wir schon an andern Orten mehrmals erklärt haben, ein Muster- und Meisterwerk, unbedingt das Hauptwerk, der vorzüglichste Lehrgang über die Anschauungs- und Sprechübungen unserer Literatur. Es sollte keinem Lehrer fehlen.

Ob aber das Ganze in den Elementarschulen, wie sie der Mehrzahl nach sind, durchgeführt werden könne, bezweifeln wir auch jetzt noch, ja wir müssen es verneinen. Es werden die günstigsten seltenen Verhältnisse vorausgesetzt werden müssen, wenn ein Lehrer, wie der Hr. Verf. hofft, diesen Lehrgang bis zum vollendeten neunten Jahre der Kinder soll beendigen können. Wir müssen daher die besonnene Ansicht, welche der Verf. für die Durchführung seiner Ansichten über den Sprachunterricht geltend macht, auch auf diese Denk- und Sprechübungen anwenden: „daß gegen die Einführung eines solchen Lehrganges sich viele erhebliche und gegründete Erinnerungen und Zweifel vorbringen lassen, welche sich beim Hinblick auf die Wirklichkeit und die bestehenden Lebensverhältnisse, auf herrschende Gewohnheiten, Meinungen und Vorurtheile der gegenwärtigen Zeit leicht ergeben und jedem praktischen Schulmanne hinlänglich bekannt sind: dieß kann Niemand lebhafter fühlen und deutlicher erkennen, als ich selbst, und es ist von mir das Gegründetsein solcher Erinnerungen von vorn herein dadurch zugestanden, daß ich vor Entwerfung des Lehrplanes die Bedingung aufstellte, es sollte von allen Beschränkungen, die aus dem gegenwärtigen Stande der Dinge hervorgehen, vorläufig abgesehen werden."

Aber mit voller Ueberzeugung stimmen wir auch den nachfolgenden Aussprüchen bei:

„In Hinsicht auf den Plan, den man auszuführen, jedes Geschäft, das man zu vollbringen, jedes Amt, das man zu verwalten hat, ist es wichtig, daß man ein Hochbild (Ideal) in der Seele trage, wie es sein sollte und wie es sein würde, wenn alles Hindernde und Störende aus dem Wege geräumt wäre, und wenn jede Kraft, die dabei im Spiele ist, so vollkommen wirkte, als sie es ihrer Natur nach kann. Ein solches Hochbild ganz in's Leben treten zu lassen, gelingt selten oder nie, da die Wirklichkeit ihm allemal von allen Seiten beschränkend und störend entgegentritt; und doch müssen in ihm die Bestrebungen aller Derer, die auf das Besserwerden hinzuwirken berufen sind, ihre Wurzel haben und in ihm das Ziel ihrer Thätigkeit finden. Denn wer ein solches Hochbild in sich trägt, der sucht sich ihm fortwährend anzunähern, so weit Umstände und Verhältnisse es erlauben; er bemüht sich, alles Einzelne so anzuordnen und zu gestalten, wie es jenem Bilde entspricht, um dadurch die künftige Darstellung des Ganzen vorzubereiten; und er ergreift gern jede Gelegenheit, um bei Andern die richtige Ansicht über diesen Gegenstand zu befördern. Dadurch gelingt es ihm, Einsicht und Fertigkeit in sein ganzes Thun zu bringen, während derjenige, der ein solches Ziel nicht vor Augen hat, sich mit seinen auf's Beste gemeinten Anstrengungen, mit seinem regsten und eifrigsten Fleiße, oft in's Weite verliert und die gute Sache wenig oder gar nicht fördert."

Als ein solches Ideal ist auch der vorliegende Lehrgang für die Elementarschulen im Allgemeinen jetzt noch zu betrachten. Möchten die Lehrer dasselbe in seiner Wesenheit auffassen und sich der Erreichung desselben in der That und Wahrheit nähern! Dazu wird schon das eifrige, um der Elementar-Methodik selbst willen schon sehr wichtige Studium dieses Werkes viel beitragen.

Denjenigen Lehrern aber, welche sich auf ein geringeres Maaß der Denk- und Sprechübungen, der Verhältnisse wegen, beschränken müssen, empfehlen wir die nachfolgenden Werke. Eben um der nothwendigen Rücksicht auf das mit seltenen Ausnahmen allerwärts Bestehende haben wir den Zweck und das Ziel dieser Uebungen niedriger gesteckt, damit die gemachten Vorschläge auch wirklich ausgeführt werden möchten. Dazu kommt, daß, nachdem die Didaktik so weit vorgeschritten, daß alle Unterrichtszweige methodisch-anschaulich behandelt werden können, ein über die erste Unterrichtsstufe ausgedehnter, specieller Anschauungsunterricht nicht mehr als unumgänglich nothwendig erscheint.

3. Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule, oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule. Bearbeitet von **Dr. F. A. W. Diesterweg** ꝛc. Dritte, verbesserte Auflage. Bielefeld 1839, bei Velhagen und Klasing. (12 gGr.)

Diese Schrift soll einen Lehrgang aufstellen:

1) der durchaus praktisch und leicht anwendbar ist;

2) der die Materialien aus der unmittelbaren Umgebung der Schulkinder wählt, also auf allen fremden und kostspieligen Lehrapparat verzichtet;
3) in möglichster Deutlichkeit und Ausführlichkeit ausgearbeitet ist, so daß es jedem Lehrer leicht wird, die nützlichen Anschauungs- und Sprechübungen in die Schule einzuführen.

Inhalt. Erster Abschnitt: Kenntniß der Gegenstände in dem Schulzimmer. — Erste Uebung: Benennung und Beschreibung der Gegenstände in dem Schulzimmer. Zweite Uebung: Vergleichung (und Unterscheidung) dieser Gegenstände. Dritte Uebung: Betrachtung regelmäßiger Körper. — Zweiter Abschnitt: Anfangsgründe der Naturgeschichte und Heimathskunde. Erste Uebung: Die Hausthiere. Zweite Uebung: Der menschliche Körper. Dritte Uebung: Die Pflanzen des Hausgartens. Vierte Uebung: Das Haus. Fünfte Uebung: Der Wohnort. Sechste Uebung: Die Elemente. — Dritter Abschnitt: Vorübungen zum Zeichnen und Schreiben. — Vierter Abschnitt: Der Leseunterricht. — Fünfter Abschnitt: Anfang der Zahlenlehre. — Sechster Abschnitt: Gedächtnißübungen oder Anklänge für Kopf und Herz. — Siebenter Abschnitt: Anfänge des Gesangunterrichts. — Achter Abschnitt: Einige Mittel zur Förderung des Unterrichts und der Schulzwecke überhaupt.

Die einzelnen Uebungen sind nicht in katechetischer, sondern in vortragender Form dargestellt; methodische Bemerkungen, Winke und Ansichten sind ihnen beigegeben. Gemäß der oben aufgestellten didaktischen Regel werden die Gegenstände nicht nach allgemeinen Begriffen: „Größe, Gestalt, Farbe, Zahl u. s. w." behandelt, sondern jeder Gegenstand nach allen seinen Merkmalen (also nach unserm Ermessen elementarisch, oder, wie Hr. Grube sagt [s. Zahlunterricht!], organisch).

4. Praktischer Lehrgang zu den Uebungen im Anschauen, Denken und Reden. Verbunden mit einer Anweisung zu Stylübungen in Volksschulen. Von Ch. G. Scholz, Oberlehrer ꝛc. Zweite, vervollständigte ꝛc. Auflage. Neisse und Leipzig 1841, bei Hennings und dem Verfasser in Breslau. (378 S. 1 Thlr.)

Wer den Verf. kennt, weiß, daß er eine durchaus praktische Anleitung zu erwarten hat. Der Umfang läßt auf einen außerordentlichen Stoffreichthum schließen; und der Titel besagt, daß zugleich Anleitung gegeben wird zu schriftlichen Uebungen. In so fern gehört das Buch nicht ganz hieher. Der dritte Abschnitt: Thätigkeiten, Verrichtungen und Veränderungen der Dinge, ist ganz neu hinzugekommen. Wir brauchen nur beizufügen, daß das Buch für die genannten Zwecke in Volksschulen vollkommen ausreicht. Der Lehrer muß sich noch auf das Auswählen verstehen.

5. Methodischer Leitfaden für die Sprachbildungsübungen in der Unterklasse der Elementarschule. Von C. G. Ehrlich, Semi-

narbirector. Soest, bei Nasse (Fr. Fleischer in Leipzig in C.), zweite, vermehrte Auflage, 1839. 305 S. (20 gGr.)

Der Hr. Verf. theilt mit Andern die Ansicht, daß das Nachdenken und Sprechen der Kinder vorzugsweise in der Unterklasse geweckt und gesteigert werden müsse, da die Versäumniß einer tiefen festen Grundlage beim Unterricht während der ganzen Schulzeit nicht wieder gut gemacht werden kann; aber er weicht darin von anderen Schriftstellern und Lehrern ab, daß nach seiner Ansicht die Sprechübungen vorzugsweise Sprachübungen sein sollen. Oben genannte Schriftsteller, welche Anleitung geben zur Betreibung der Sprech-, Anschauungs- und Denkübungen, berücksichtigen nicht vorzugsweise die Sprache, sondern üben die Denk- und Sprechkraft an den Stoffen der Welt. Dieß will nun zwar auch Herr Ehrlich, indem er seine Uebungen an die unmittelbaren Anschauungen und Erlebnisse des Kindes anknüpft; aber dabei nimmt er vorzugsweise auf die Kenntniß der Sprache Rücksicht. In welcher Weise, dies wird klar, wenn wir den Hauptinhalt der Schrift bezeichnen und die charakteristischen Merkmale der Behandlung des Stoffes angeben.

Das Buch zerfällt in zwei Theile, einen theoretischen und einen praktischen.

I. Theil: Zweck und Erforderniſſe der Sprachbildungsübungen in der Unterklasse. II. Theil: Beispiele.

1) Die Elementarschule ist von unten her zu heben. 2) Sprachbildungsübungen als vorzügliches Mittel. 3) Umfang derselben. 4) Vergleichung der Gespräche der Mutter und des Lehrers. 5) Haupterforderniſſe solcher Uebungen: a) Lehrgang und einiger Stoff; b) Eingänge zu den Unterhaltungen; c) Wahl des Stoffes überhaupt; d) Sprache des Lehrers; e) Uebersichtlichkeit des Gesprächs; f) Mittel, den Wetteifer zu erregen; g) äußere Einrichtungen.

Die Kenntniß der Sprachformen (versteht sich auf praktischem Wege, auf welchem der Inhalt derselben den Kindern zum Bewußtsein gebracht wird) leitet den Hrn. Verf. in Betreff des Inhalts und der Anordnung. Er spricht seine Ansichten in folgenden, der Ueberlegung würdigen Sätzen aus:

1) Wenn du das Kind zum denkenden Sehen anleitest, so thust du viel mehr für dasselbe, als wenn du ihm das Lesen und Schreiben beibringst. Ein Lesen und Schreiben ohne Gedanken ist werthlos, und von diesen Künsten machen die wenigsten Menschen Gebrauch, aber ein wirklich sehendes Auge, ein wirklich hörendes Ohr und einen denkenden Geist hat Jeder, und in jedem Augenblicke seines ganzen Lebens nöthig. (Allerdings nützt das Lernen des Lesens Tausenden, ja Millionen Menschen nichts; 1) weil sie diese Kunst im Leben nicht üben, oder sie gar wieder verlernen, selbst wenn sie sie ordentlich gelernt haben; 2) weil die Bücher, die man ihnen in die Hand gibt, theils viel Unnützes, theils auch viel Unwahres, schiefe, veraltete Ansichten, aber-

gläubische Meinungen ꝛc. enthalten. Es giebt Gegenden in Deutschland, in welchen daher das Lesenlernen eine bedenkliche Seite hat. Denn es kann zur Erhaltung und Fortpflanzung des Aberglaubens und ähnlicher Verkehrtheiten benutzt werden. Denn nicht dadurch bildet man sich, daß man lieset; es kommt darauf an, was man lieset — die Fähigkeit, mit Verstand lesen zu können, vorausgesetzt.) 2) Die Wirkung des Sprechens auf die Bildung des Geistes wird aus Folgendem klar: a) durch die Namen der Dinge und ihre Eigenschaften werden wir sehr oft auf diese erst aufmerksam, durch die Verschiedenheit der Namen auf die Verschiedenheit der Dinge (z. B. auf die verschiedenen Arten der grünen Farbe durch die Wörter: gras-, berg-, apfel-, zeisig-, nelken-, bouteillen-, meergrün ꝛc.); b) durch die Sprache werden wir von früher Kindheit an auf die höheren und niederen Begriffe aufmerksam (z. B. die Gans ist ein Vogel); c) mit den Benennungen halten wir die Vorstellungen und Begriffe in der Seele fest und lernen in der Sprache denken.

Als den wichtigsten Theil des Ganzen betrachten wir den zweiten Theil, die Beispiele: 1) Gespräche mit Kindern vom sechsten und siebenten Lebensjahre: zwei Unterredungen mit den Ankömmlingen — Umgebungen im Lehrzimmer — Handwerker — die Küche — Hausthiere — Verkleinerungswörter — Theile — höhere Begriffe — Eigenschaftswörter — abstracte Begriffe — einzelne Zeitwörter; 2) Gespräche mit der ganzen Unterklasse, oder mit Kindern von 7 — 10 Jahren (17 Gespräche). Vorbereitung des Lehrers auf Sprechübungen.

Diese Gespräche sind höchst lehrreich: 1) weil sie so mitgetheilt werden, nicht wie sie vor der Lehrstunde aufgeschrieben waren, sondern wie sie in der Seminar-Uebungsschule von dem Verfasser wirklich gehalten worden sind; 2) weil sie in der That als Muster im weiten Sinne des Wortes (nicht als sklavisch zu gebrauchende Eselsbrücken) anzusehen sind. Hr. Ehrlich ist in dem kindlichen Gespräch ein Meister.

Darum ist das Buch ein sehr dankenswerthes Geschenk. Auf dem Boden der Schule im strengsten Sinne des Wortes erwachsen, kann der Lehrer aus demselben lernen, wie man mit Kindern belebende und belehrende Gespräche anstellen kann und soll, da ein Altmeister es ihm vormacht. Bemerkungen, den einzelnen Beispielen beigegeben, verknüpfen den zweiten Theil mit dem ersten, und die auf jede Unterredung folgenden Resultate stellen in einem Ueberblick dar, was durch die einzelne Unterredung erreicht worden.

Der Verfasser hält, wie wir, viel auf den Gebrauch der Signale, deren Werth ihm nach seiner Versicherung die Beobachtungen in der Taubstummenschule besonders in's Licht gestellt haben. Er versinnlicht dieselben durch Druckzeichen. Ein Bogenstrich z. B. bezeichnet eine Bewegung mit der rechten Hand und diese bedeutet: alle Kinder sollen sprechen; eine kleine Null = kreisrunde Bewegung mit der linken Hand = vollständig im Satze geantwortet; W = Win-

ken mit der Hand, als wolle der Lehrer das Vergangene wieder zurückrufen = wiederholt das Ganze! Wir wünschen, daß die Leser diese Manieren nicht für Kleinigkeiten erachten mögen.

Es thut uns leid, daß es der Raum verbietet, eins dieser lehrreichen Gespräche mit seiner ganzen äußeren und inneren Anschaulichkeit den Lesern vorzulegen; aber wir freuen uns, diese nützliche, durchweg praktische Schrift ihnen empfehlen zu können.

Zum Schlusse wollen wir noch auf einige Werke aufmerksam machen, welche den Lehrern in dieser oder jener Beziehung wichtig werden können:

6. Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre ꝛc. von **Denzel**, dritter Theil, erste Abtheilung, erster Cursus: der Anschauungsunterricht für Kinder von 6 — 8 Jahren. Stuttgart, Metzler, 1828. Dritte Auflage. (20 gGr.)

Das Auszeichnende oder Unterscheidende dieses Lehrganges besteht darin, daß der Hr. Verf. mit dem materialen und formalen Gesichtspunkte den religiösen verbindet; d. h. die Anschauungsübungen haben nach seiner Ansicht und Darstellung zugleich den Zweck, die Entwickelung des religiösen Bewußtseins zu übernehmen. Des Verfs. Vorsicht und Umsicht sind allgemein bekannt.

Wrage hat bekanntlich (siehe oben!) Denzel's Entwurf in zwei Cursus in „katechetischer Gedankenfolge" weiter ausgeführt.

7. Versuch planmäßiger und naturgemäßer unmittelbarer Denkübungen für Elementarschulen, von **K. H. Krause** ꝛc. Drei Kurse. Halle, Schwetschke ꝛc. (2 Thlr.) Erster Cursus, sechste Auflage; zweiter Cursus, fünfte Auflage. 1836.

Nur der erste Kursus liefert Uebungen, die hieher gehören. Die beiden folgenden stellen sogenannte unmittelbare Denkübungen für die mittlere und obere Klasse einer Volksschule auf. Man hat hier eine praktische, populäre Logik. Wenn diese Uebungen auch nicht alle, oder nicht in besonderen Stunden durchgenommen werden können, so müssen sie zum Theil doch anderen Unterrichtszweigen eingefügt werden. Jeden Falls wird es die Lehrgabe des Lehrers selbst in nicht geringem Grade erhöhen, wenn er diese drei Kurse für sich und mit Andern durcharbeitet. Denn alle Kenntnisse und Einsichten, welche den Lehrer über die Natur des menschlichen Geistes, wenn auch nur von einer, z. B. von der intellectuellen Seite, aufklären, müssen seine Lehr- und Bildungsfähigkeit in merklichem Grade erhöhen.

8. Hülfsbuch für Lehrer und Erzieher bei den Denkübungen der Jugend; von **K. E. G. Zerrenner** ꝛc. Erster Theil. Fünfte Auflage. Leipzig, bei Barth, 1837. (12 gGr.) Zweiter Theil. Fünfte Auflage. (12 gGr.)

9. Denkübungen, ein Schulbuch für Schullehrer-Seminare, Bürgerschulen ꝛc. Zweite Auflage. Leipzig, bei Barth, 1828. (12 gGr.)

Das Urtheil über Krause's Werk gilt auch von diesen beiden von Zerrenner. Diese beiden Schriftsteller sind aus der Basedow-Rochow'schen Schule hervorgegangen, und huldigen, nach Niemeier's Vorgang, dem Eklekticismus, dessen Wahlspruch es ist: „Prüfet Alles und behaltet das Beste".

Die vorstehend verzeichneten Schriften halten wir für die empfehlenswerthesten bei den Anschauungs- oder Denkübungen mit den Anfängern. Wichtige neuere Werke sind über diesen Gegenstand nicht erschienen. Das erste Bändchen des oben angezeigten Wegweisers von Spieß behandelt denselben in der herkömmlichen Weise, ohne auszuzeichnende Eigenthümlichkeiten, vielmehr gedehnt und breit. Auch hat die Graser'sche Schule einige neue Bearbeitungen des anschaulichen Grundunterrichts geliefert. Die von Zerrenner gelieferten Versinnlichungsmittel, Bilderbogen ꝛc. sind sehr mittelmäßig, die auf denselben dargestellten Gegenstände für den Gebrauch in Schulen viel zu klein; auch ihr künstlerischer Werth sehr gering. Hier muß der Lehrer sich selbst helfen und selbst Hand an's Werk legen. Die zu einem Werke von Gutbier bei Gropius in Berlin erschienenen Zeichnungen sind zur vergrößerten Darstellung sehr zu empfehlen. So klein, wie sie jetzt sind, kann man sie nur bei einzelnen Kindern anwenden. Dazu aber sind sie vortrefflich.

Wer noch mehr versinnlichende Darstellungen zu verschiedenem Gebrauche haben will, sei auf folgende Gegenstände aufmerksam:

10. Fünfzig Fabeln für Kinder. In Bildern, gezeichnet von Otto Speckter. Nebst einem ernsthaften Anhange. Hamburg, Fr. Perthes, zweite Auflage, 1836. — Noch fünfzig Fabeln für Kinder. In Bildern, gezeichnet von Otto Speckter. Ebend. 1837. (Jede à 1 Thlr. 4 gGr.)

Ein vorzügliches Buch für Kinder.

11. Bilder zum Anschauungsunterricht für die Jugend. Bestehend in vaterländischen Gegenständen nach der Natur und den besten Originalen lithographirt und herausgegeben in Schreiber's Anstalt in Eßlingen, zweite Auflage, 1839. (Illuminirt 2 Thlr. 6 gGr., auf Pappendeckel geklebt 3 Thlr. 10 gGr.)

Es sind 40 Tafeln von der Größe eines Papierbogens: Schulgegenstände, Hausgeräthe, Gebäude, Thiere, Blumen ꝛc. Ohne Text. Recht brauchbar. Eine Wiedererweckung der von Amos Comenius und Basedow in seinem Elementarwerke aufgestellten Ideen.

Jetzt fortgesetzt, Tafel 41 — 60 (1 Thlr. 4 gGr.), meist Culturpflanzen enthaltend.

12. Bilder für den Anschauungsunterricht für Schule und Haus. Nach Entwürfen von Härlin, Pfarrer in Heiningen, Pezold ꝛc., Rieke, Schmid ꝛc., herausgegeben von Schrank, Lithograph in Göppingen. In

Lieferungen von je 6 Blättern, jede zu 36 Kreuzer (8 gGr.) Dazu ein erklärender Text, jeder Bogen zu 6 Kreuzer.

Landschaften, Thätigkeit der Menschen mit Randzeichnungen ꝛc., auf Foliobogen. Beachtenswerth! Nur sind leider zu viele Gegenstände auf demselben Blatte.

13. Volks-Bilder-Bibel in 50 bildlichen Darstellungen von **Friedrich v. Olivier.** Nebst einem begleitenden Texte von **G. H. v. Schubert.** Hamburg, Perthes, 1836. Bis jetzt drei Lieferungen, in Kupfer gestochen, größtes Octav-Format; jedes Heft, 10 Darstellungen, kostet mit dem Texte 2 Thlr.

Nützlich bei dem Unterricht in der biblischen Geschichte.

14. Die Geschichte des Reichs Gottes, nach der heiligen Schrift, in Bildern von **W. v. Kügelgen.** Mit andeutendem Text herausgegeben von **Dr. F. A. Krummacher.** Bis jetzt 4 Hefte, jedes mit 7 Kupfertafeln in gr. 4. à 1 Thlr. Essen, bei Bädeker.

Für den Privatunterricht.

15. Methodische Bildertafeln *) zum Gebrauch im Anschauungsunterricht in Elementar- und Kleinkinderschulen, besonders beim Taubstummenunterricht. Herausgegeben von **Reimer** und **Wilke**, Lehrern an der Taubstummen-Anstalt in Berlin; 1837 bei den Herausgebern. (20 Bogen, 16 gGr.)

Jedes Blatt zerfällt in 4 — 6 Abtheilungen, deren jede eine Thätigkeit, z. B. reisen, brennen, rauchen ꝛc., darstellt. Besonders brauchbar, auch in Kleinkinderschulen.

16. Sechszehn Bildertafeln für den Anschauungsunterricht, gezeichnet von **E. Wilke.** Berlin 1839, Bormann. (Schwarz 14 gGr., colorirt 1 Thlr. 4 gGr.)

Diese Bilder stellen nicht einzelne Handlungen, sondern Scenen aus dem Leben dar: ein Wohnzimmer, eine Küche, einen Garten, ein Landhaus, ein Kornfeld, ein Bergwerk, einen Markt ꝛc. Jedes bietet also eine Mannigfaltigkeit von Anschauungen und Gelegenheit zum Besprechen dar. Für eine Schulklasse sind sie etwas klein. Man kann sie als Fortsetzung der „methodischen Bildertafeln" betrachten. Zu denselben ist eine Gebrauchsanweisung erschienen: „Kurze Anweisung über den Gebrauch der method. Bildertafeln von Reimer und Wilke. Von B. Brugsma. Aus dem Holländischen übersetzt von Reimer." Berlin 1840, Nicolai. (40 S. 6 gGr.)

Als Commentar kann auch benutzt werden:

*) „Bei Kindern ist durchgehends die wirkliche sinnliche Anschauung, wäre es auch nur eine Abbildung, wenn der Gegenstand selbst nicht zu erlangen ist, der bloßen Beschreibung vorzuziehen."

Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen, zweite Aufl. 1841, S. 51.

17. Das Leben in Stadt und Land, in Feld und Wald. Ein Lese- und Hülfsbuch zu den sechszehn Bildertafeln u. s. w., herausgegeben von K. Vormann ꝛc. Berlin 1843, Schultze. (92 S. 8 gGr.)

Die einzelnen Bilder werden darin von jungen Lehrerinnen des Berliniſchen Seminars für dieſelben beſchrieben, ihr Inhalt explicirt. Der Lehrer, die Mutter ꝛc. gewinnt dadurch Stoff. Die Beſchreibungen leſen ſich gut. Ihr Mangel iſt, daß ſie es nicht zugleich direct auf praktiſche Sprachübungen anlegen.

Wichtiger als alle dieſe einzelnen Lehrmittel iſt die Auffaſſung und Durchführung der immer mehr und mehr ſich geltend machenden Anſicht, daß aller Unterricht ohne Ausnahme auf Anſchauung baſirt werden müſſe. Dieſer, oben ſchon dargeſtellte Gedanke verdient den Lehrern hier nochmals auf das Eindringlichſte an's Herz gelegt zu werden. Wer der Meinung ſein ſollte, daß er der darin liegenden Forderung Genüge geleiſtet habe, wenn er mit den Anfängern ſogenannte Anſchauungsübungen treibt, ſich der Bilderbogen bedient und Sprechübungen anſtellt, hat die Sache gar nicht begriffen. Es iſt ein Princip für den ganzen Jugendunterricht, für die ganze Erziehung, alſo für alle Thätigkeit der Lehrer und Erzieher. Alles, was lebendig und eindringlich empfunden, gewußt, gewollt werden ſoll, muß beſtimmte Erlebniſſe, Erfahrenes, Unmittelbares zur Grundlage haben. Das Gehörte, Erlernte, den Worten nach Aufgefaßte, das Begriffmäßige thut es nicht, wirkt nicht, ſondern ſchadet, erzeugt dürres Schulwiſſen, leere Begriffe, Wortwerk, zieht vom Leben ab und beeinträchtigt die Friſche und Geſundheit der Seele.

Daß noch bis zur Stunde ſo vieler Unterricht ohne Frucht bleibt, liegt hauptſächlich an dem Mangel der Anſchaulichkeit deſſelben. Man denke nur an manchen Sprach-, an manchen Religionsunterricht! Dort plagt man die Schüler mit leeren Formen, hier mit hohlen Begriffen. Es iſt ſehr nachtheilig. Manche Menſchen kommen, einmal in die abſtracte Begriffswelt durch den Jugendunterricht hineingetrieben, ihr ganzes Leben lang nicht wieder zum friſchen, grünen Leben zurück. Bei keinem Volke iſt dieſe Gefahr größer als bei dem deutſchen. Man blicke nur um ſich her und ſuche die Erklärung vieler Erſcheinungen unſerer Tage! Aber wir ſchreiten fort. *)

---

*) Die neueſte Philoſophie (des fünften Jahrzehents des neunzehnten Säculums) ſtimmt der Elementar-Pädagogik bei; jene entdeckt jetzt die Wahrheiten, welchen dieſe bereits ſeit einem halben Säculum, alſo ſeit einer halben Ewigkeit, huldigt. Feuerbach ſtellt 1843 die Theſis auf:

„Die weſentlichen Werkzeuge, Organe der Philoſophie ſind der Kopf, die Quelle der Activität, der Freiheit, der metaphyſiſchen Unendlichkeit, des Idea-

Auch der Religionsunterricht soll sich an das dem Kinde bereits Bekannte, von ihm Erlebte, an das Unmittelbare anschließen. Und wenn er, so gewiß auch jeder andere Unterricht. Ein Leben weckender Religionsunterricht knüpft an die Pietät an, an das in lebendigen Gefühlen vorhandene Verhältniß des Kindes zu den Eltern — den Glauben an Gott an den Glauben an die Eltern, die Liebe zu Gott an die Liebe zu den Eltern, die Liebe Gottes an die Liebe der Eltern, die Sünde gegen Gottes Gebote an das Bewußtsein des Kindes, daß es nicht immer den Willen der Eltern gethan, die Rechtfertigung vor Gott an die Reue und Besserung in Bezug auf die Eltern und deren Vergebung unter jenen Bedingungen u. s. w. Diesem und Aehnlichem denke man weiter nach, man veranschauliche sich sein eigenes Leben und was auf uns selbst tief gewirkt hat u. s. w.! Es ist dann unmöglich, daß man in die Wüste der Schulbegriffe hinein gerathe!

Einige Aussprüche von Beneke mögen hier noch stehen:

„Nur aus selbsterfahrenen oder doch klar vorgestellten und tief empfundenen einzelnen Fällen stammt der allgemeinen Regel ihre Wahrheit, Anschaulichkeit und Wirksamkeit. Wird sie von Anfang an bloß abstract gebildet, so wird sie aller Haltung entbehren und höchstens dazu dienen, daß man sich einbildet, von einer Sache zu wissen, von welcher man doch im Grunde nichts weiß, und nur allenfalls mit Dreistigkeit schwatzen kann. Aber wo es die Anwendung auf besondere Verhältnisse gilt, wird sie uns im Stiche lassen."

„Das Kind kann mit dem Worte nur associren, was es hat, oder was in den Besitz seines Vorstellens gekommen ist. So lange es daher seine geistigen Entwickelungen, seine Gefühle, seine Willensbestrebungen und Gesinnungen noch nicht vorzustellen im Stande ist, werden ihm die sich darauf beziehenden Wörter nichts als leere Schälle sein. Spricht man also davon mit ihm, oder spricht man gar viel mit ihm davon: so

---

lismus, und das Herz die Quelle der Leiden, der Endlichkeit, des Bedürfnisses, des Sensualismus — theoretisch ausgedrückt: Denken und Anschauung; denn das Denken ist das Bedürfniß des Kopfes, die Anschauung, der Sinn das Bedürfniß des Herzens. Das Denken ist das Princip der Schule, des Systems, die Anschauung das Princip des Lebens. In der Anschauung werde ich bestimmt vom Gegenstande, im Denken bestimme ich den Gegenstand; im Denken bin ich Ich, in der Anschauung Nicht-Ich. Nur aus der Negation des Denkens, aus dem Bestimmtsein vom Gegenstande, aus der Passion, aus der Quelle aller Lust und Noth, erzeugt sich der wahre, objective Gedanke, die wahre objective Philosophie. Die Anschauung giebt nur das mit der Existenz unmittelbar identische, das Denken das durch die Unterscheidung, die Absonderung von der Existenz vermittelte Wesen. Nur da also, wo sich mit dem Wesen die Existenz, mit dem Denken die Anschauung, mit der Activität die Passivität, mit dem scholastischen Phlegma der deutschen Metaphysik das antischolastische, sanguinische Princip des französischen Sensualismus und Materialismus vereinigt, nur da ist Leben und Wahrheit."

wird es sich entweder an Gedankenlosigkeit oder an einen falschen Gebrauch der Wörter gewöhnen, indem es dieselben ungehörig auf das mit dem Geistigen zufällig verbundene Aeußerliche bezieht, welches ja das Einzige ist, was es bis dahin aufzufassen vermag. Beides ist höchst gefährlich."

Dieses Gefährliche besteht darin, daß der Schüler verleitet wird, die gemachte, dürre und abstracte Begriffswelt für den eigentlichen Inhalt der Intelligenz zu halten, und dem Verstande das Primat im Leben wie in der Wissenschaft zuzuerkennen, dem gemäß Alles zu verwerfen, was sich nicht in Begriffe einkerkern läßt.

Dieses traurige Resultat wurde zur Zeit der fast ausschließlichen Herrschaft der Verstandescultur auch in den Schulen erzielt. Ueber diesen Standpunkt sind wir hinweg, schon mehr in der Wissenschaft als im Leben, aus leicht begreiflichen Gründen. Darum liegt auch die Zeit, in welcher man glaubte, das alleinige Heil der Thätigkeit der Schullehrer beruhe in der Fertigkeit, mit der er Begriffe zu entwickeln verstehe, oder in der sogenannten Kunst zu katechisiren, in der Vergangenheit. Das dieser Meinung und Richtung entgegengesetzte Extrem ist die Ansicht, es bedürfe gar nicht des Katechisirens, gar keiner Begriffsentwickelung. Dagegen sagen wir: alle Entwickelung ist gut, ja die Hauptgeschicklichkeit des Lehrers besteht im Entwickeln, also auch im Katechisiren, aber nicht aus Begriffen, sondern aus der Anschauung heraus, und in der Fähigkeit, in den Schülern lebendige Anschauungen zu erwecken. Auf dieses Ziel muß die Thätigkeit des Lehrers gerichtet sein, welcher den Anforderungen der Gegenwart entsprechen will. Also nicht Dinter oder Pestalozzi, sondern Pestalozzi und Dinter!

Zweierlei haben wir noch zu bemerken. Zuerst die Andeutung, (Wahrheit oder Irrthum?), daß man auf das Anschauen nicht allzuhohen Werth legen, es wenigstens mit der verständigen Erkenntniß verbinden, durch dieselbe leiten müsse. Diese Ansicht ist neu, und sie verdient als solche hier eine Stelle, zur Ueberlegung für die Leser. Sie rührt von einem Methodiker, Hrn. Otto in Mühlhausen, her und steht in der Allgem. Schulzeitung (Juliheft 1842). Im Auszuge lautet sie wie folgt:

„Das Zeitalter der Aufklärung führte die sogenannten Denkübungen und Verstandesübungen als einen besonderen Unterrichtsgegenstand in die Volksschule ein. Ihr Begriff ist ihr Zweck, der durch den Namen bestimmt genug ausgesprochen ist. Wenn aber auch keine Nachricht von der Beschaffenheit des damaligen Unterrichts auf uns gekommen wäre: der neue Unterrichtsgegenstand läßt uns darüber nicht im Ungewissen, daß er zum Denken nicht anregte, auf Verstandesbildung nicht hinauslief. War es nun Respect vor dem Alten, oder war es stolzes Selbstgefühl, genug, der neue Gegenstand wollte keine Gemeinschaft haben mit

den bisherigen Unterrichtsgegenständen der Schule und legte sich das Prädikat „unmittelbar" bei. Die Unmittelbarkeit ist das Sein in abstracto. Um aus diesem herauszukommen, mußten sich die Denkübungen an irgend einem Stoffe verwirklichen, und so wurden sie Religionsunterricht oder Sprachunterricht, je nachdem sie sich um einen Begriff der Religionslehre oder der Grammatik drehten. Bekannt ist, daß Krause in dem zweiten und dritten Kursus seiner planmäßigen und naturgemäßen unmittelbaren Denkübungen die Logik zum Vorwurf derselben machte.

Die unmittelbaren Denkübungen traten als scharfer Gegensatz den andern Unterrichtsgegenständen gegenüber, aber, wie schon erwähnt, nur als ein abstracter; in ihrer Verwirklichung lag ihre Negation und somit die Versöhnung dieses Gegensatzes. Dieß war nur nicht sofort begriffen. Nachdem aber diese Ueberwindung des Gegensatzes zu einer That des Bewußtseins geworden, trat sie in der Forderung zu Tage: „Jeder Unterrichtsgegenstand muß formell bildend behandelt werden".

Der Ausdruck „formale Bildung" ward von jetzt ab ein Stichwort, ein Zauberspruch. Er saß zu Gericht über den Werth der Unterrichtsgegenstände und den Werth des Lehrverfahrens. Darum suchten ihn die Lehrer sich recht geläufig zu machen; in ihm hatten sie ein Document für ihren Fortschritt, für ihre Theilnahme an der neuen Errungenschaft der Didaktik.

Nicht überall ward die vollbrachte Vermittelung festgehalten, nämlich da nicht, wo man sie nicht als solche anerkannte. Sie verhärtete sich selbst in einseitiger Auffassung wieder zu einem Gegensatze, der alle Gegenstände nur als Krücken betrachtete, an welchen die Schüler formal gehen lernen sollten. Noch immer ist diese Ansicht der Schutzpatron des dürren und austrocknenden Grammatisirens in der Volksschule.

Eine vollständige Parallele zu den Verstandesübungen bilden die Anschauungsübungen. Sie sind eine Pflanze aus der Pestalozzi'schen Schule. Wie jede Erkenntniß durch ihren Gegensatz bedingt ist, so läßt sich auch die Einführung der Anschauungsübungen nicht begreifen, bevor man sich den Gegensatz dazu aufgesucht und klar gemacht hat. Ihn bilden die Uebungen des Vergleichens und Ordnens und des Begriffsentwickelns, welche die Verstandesübungen in Gang gebracht, von denen aber jene ohne Kenntniß der betreffenden Dinge, diese ohne vorherigen Erwerb der zu Grunde liegenden Anschauungen angestellt wurden.

Man hat die Anschauungsübungen zu einem eigenen Unterrichtsgegenstande vollständig organisirt, aber die Ausführung desselben ist nichts Anderes, als Heimathskunde, Naturkunde, Geometrie, Rechnen u. s. w. in den Elementen dieser Gegenstände. Als besonderer Gegenstand kommt ihm keine Wirklichkeit zu. Er erscheint bloß als ein abstracter Gegensatz, der sich in den Unterrichtsgrundsatz der Anschaulichkeit bereits umgesetzt hat und da flüssig wird, wo man diesem huldigt.

Der Grundsatz der Veranschaulichung wird auf dem Gebiete des Unterrichts als ein vollkommen berechtigter angesehen; daß man aber die Anschauungsübungen als gesonderten Gegenstand noch duldet, ja, für sie nach allen Richtungen hin wirkt, kann doch nicht in Gedankenlosigkeit seinen Grund haben.

Die Anschauungsübungen haben die Tendenz der Unterrichtsbefähigung: „durch sie sollen die Sinne geübt werden, damit sie dem Geiste richtige Wahrnehmungen zu seinen Begriffsbildungen zuführen. Der meiste Irrthum im Denken, Urtheilen und Schließen kommt auf Rechnung der Sinne."

Bei den Uebungen der Sinne ist es vornehmlich auf das Gesicht abgesehen.

Damit verdient Folgendes (!) zusammengehalten zu werden:

Die Physik thut evident dar, daß das Auge nur gebrochenes Licht, d. h. Farben wahrnimmt, daß die Entfernung der Dinge unter einander, ihre Größe und Gestalt kein Object ihrer Wahrnehmung ist. Seine Mittheilungen darüber sind erborgte, sind Urtheile des Verstandes, welche derselbe aus allerlei Erfahrungen, aus anderen Empfindungen und durch vielfache Vergleichungen sich gebildet hat, und die er, ohne daß wir es wissen, den Gesichtswahrnehmungen beimischt, *also daß wir mit den Augen zu sehen wähnen, was der Verstand weiß oder erschließt.* Demnach muß der Vorwurf: „Er hat nicht recht angeschaut, darum hat er keine klare Vorstellung", dahin übersetzt werden: *Er hat keine richtige Vorstellung, darum schaut er falsch an.*

Solches bestätigen *Göthe's* Worte: „*Was man weiß, sieht man erst.* Denn wie Derjenige, der ein kurzes Gesicht hat, einen Gegenstand besser sieht, von dem er sich wieder entfernt, als einen, dem er sich erst nähert, weil ihm das geistige Gesicht nunmehr zu Hülfe kommt: *so liegt eigentlich in Kenntniß die Vollendung des Anschauens.*" Auch *Kant* sagt: „Anschauungen ohne Begriffe sind blind."

Es giebt ein lithographirtes Bild, auf dessen rechter und linker Hälfte zwei Bäume neben einander stehen. Die Stämme des einen Paares haben an der einander zugekehrten Seite eine solche Form, daß die Zwischenräume die Gestalt von *Napoleon*, der Raum zwischen den andern beiden *Friedrich den Großen* zeigt. Wer das nicht weiß, sieht Nichts als ein Paar Bäume; wem es gesagt wird, sieht die beiden menschlichen Figuren und wundert sich, wie es zugegangen, daß er sie vordem nicht sah.

Halten wir uns nun an das Wort von *Göthe* — daß in der Kenntniß die Vollendung des Anschauens liege —, was wir schon einmal thun dürfen, wenn dessen Portrait auch nicht in der bei Basse in Quedlinburg erscheinenden Sammlung von Abbildungen berühmter Pädagogen vorkommt: so werden wir in der Schule diese Vollendung dadurch zu geben suchen, daß wir den Schülern zu richtigen Vorstellungen

und deutlichen Begriffen von dem Wesen der Dinge und deren mancherlei Verhältnissen und Beziehungen verhelfen. Das Mittel hierzu aber ist die Sprache. So weit darum ein Kind die Sprache versteht, nicht seine Familien- oder Ortssprache, sondern die Bücherſprache, in welcher ja allein unterrichtet wird, ist es unterrichtsfähig, nicht in so weit es seine Sinne geübt hat, denn diese sind Diener des Geistes, welchen die Sprache bethätigt und der sich durch die Sprache bethätigt. Erfahrungsmäßig verstehen aber die schulpflichtig gewordenen Kinder die Bücherſprache noch nicht; mithin sind dieselben erst durch Aneignung der Bücherſprache unterrichtsfähig zu machen. Hier haben wir noch einmal auf die Anschauungsübungen zurückzukommen, um uns gegen die Folgerung zu verwahren, als wollten wir den Eck- und Grundstein der heutigen Didaktik, das Princip der Veranschaulichung, verrücken. Solches ist nicht unsere Absicht." So weit.

Das Zweite, was wir noch andeuten wollen, ist noch wichtiger. Anschauung, Veranschaulichung! Gewiß, es ist der Grundgedanke des neueren Unterrichts. Aber zwei Fragen: 1) Wodurch veranschaulicht, verlebendigt man den Unterricht, wie lernt man es? 2) Welche oder was für verschiedene Anschauungen sind in dem Schüler hervorzurufen, aus welchen Gebieten nehmen wir sie?

Zur ersten Frage. Gar viele Lehrer meinen, man lerne das Veranschaulichen aus Büchern. Wir selbst haben ihnen dergleichen genannt und empfohlen. Aber was sind Bücher? Sie selbst geben doch nur Anleitung zur Behandlung der Anschauungen; wo sind denn diese selbst? Die sind freilich nicht in den todten Büchern, sondern nur im Leben. Darauf also müssen wir die Lehrer verweisen. Schauet in's Leben, in die Natur, in die Gesellschaft, in die kleine und große Menschenwelt, in euch hinein, „sperr oculos"! „Non scholae, sed vitae", sprachen die alten Lehrer, am meisten die Humanisten. Es war eine Redensart, in einer dürren, abstracten Zeit, dem Tyrann „Herkommen" blind unterworfen. Was half es? Nichts. Die Rufenden selbst dienten dem abstracten Wissen, der todten Gelehrsamkeit und — was sie am wenigsten ahneten (sie halten es jetzt noch für eine Beleidigung) — dem Materialismus. Sie gingen darauf aus, berühmte Männer zu bilden, berühmte Rechtsgelehrte, berühmte Weltweise, berühmte Herren der Gottesgelahrtheit, berühmte Philologen. Berühmt = gelehrt — dies giebt den Schlüssel.

Also, willst du Lehrer für's Leben lehren, so versenke dich in das Leben, in das Leben der Gegenwart, nicht in das Leben der Vergangenheit, die gewesen und verwesen. Laß das lebendige Leben in dich hineinziehen, setze dich seinen Wirkungen aus, heraus aus der abstracten Stube, nimm Theil an der Bewegung des Lebens möglichst vielseitig und beute es aus für deine Lebens- und Berufszwecke! Du bist der Mann, du bist die Anschauung deiner Schüler, durch deine lebendigen Anschauungen lernst du veranschaulichen. Bücher können dir die unterrichtliche Me-

thode zeigen, aber dir die Anschauungen selbst nicht geben, kein Buch kann das (fehlende) Leben ersetzen. *) Göthe kann es dich lehren. Worte desselben: „Was ich nicht erlernt habe, das hab' ich erwandert." — „Hat man erst einen sichern Blick gethan, dann kann man denken und urtheilen." — „Eine entschiedene Uebung des Auges ist nöthig, und man muß erst lernen, um fragen zu können." — „Ich muß es so weit bringen, daß Alles anschauende Erkenntniß werde, nichts Tradition und Name bleibe." — „Ich denke auch aus der Wahrheit zu sein; aber aus der Wahrheit der fünf Sinne." — „Ich bin ein Todfeind von Wortschällen." — „Die Natur ist doch das einzige Buch, das auf allen Blättern großen Gehalt darbietet u. s. w." — —

Zur zweiten Frage. Was für Anschauungen? Welche sollst du erwecken, aus welchen Gebieten, woher sollst du selbst sie nehmen? Sehen wir auf die verschiedenen Arten, zählen wir sie auf!

1) Sinnliche Anschauungen (durch die Sinne nicht bloß vermittelt, sondern unmittelbar durch sie gegeben — äußere Anschauungen); 2) mathematische (Raum-, Zeit-, Zahl- und Bewegungsvorstellungen), auch der äußern Welt angehörig; nicht unmittelbar durch die Sinne gegeben, aber durch sie vermittelt; 3) sittliche, durch die Erscheinung des tugendhaften Lebens dem Menschen entstehend; 4) religiöse, in Menschen entstehend, deren Gesinnung sich auf Gott bezieht; 5) ästhetische, aus der schönen und erhabenen Erscheinung der Natur und des Menschenlebens (Kunstdarstellungen); 6) rein menschliche, die sich

*) Es ist sehr merkwürdig. Die Lehrer sollen — verlangt Jedermann — für's Leben erziehen, nicht für die Schule. Also müssen sie auch das Leben kennen, und folglich auch über das Leben nachdenken u. s. w. Und doch gestattet man es jedem Andern eher als einem Lehrer, sich über das Leben zu äußern. Aber wir vindiciren für ihn, was Rosenkranz für den Philosophen in Anspruch nimmt:

„Vor allen Dingen darf ihn (den Philosophen) die Albernheit nicht kümmern, welche ihm sogar den Beruf streitig machen möchte, über öffentliche Angelegenheiten nicht nur eine Meinung zu haben, sondern auch sie zu äußern. Der Philosoph wird von tausend Einzelheiten nicht unterrichtet sein, die zu wissen das Geschäft besonderer Fachbildungen ist. Aber die Kritik der reinen Vernunft in Betreff der allgemeinen Zustände zu üben, soll ihn diese Unwissenheit nicht hindern. Bei den alten Philosophen findet man es in der Ordnung, daß sie nicht nur um die Idee des Staates, sondern auch um den Staat sich gekümmert haben, in welchem sie lebten. Und man lobt sie deßhalb; diese Denker seien nicht abstracte Kosmopoliten, sondern ächte Patrioten gewesen. Sollen nun die modernen Philosophen nicht mehr Patrioten sein dürfen? Erklärte doch auch Schelling jüngsthin zur freudigen Ueberraschung aller Hörer, daß die Zeit und Philosophie bis zu jenen Lebensfragen vorgedrungen sei, gegen welche sich gleichgültig zu verhalten Niemandem erlaubt, ja auch nur möglich sei."

Rosenkranz, Königsberger Skizzen, Danzig 1842, I. S. XL.

beziehen auf die edlen Verhältnisse der einzelnen Menschen zu einander, in Liebe und Treue, Freundschaft u. dergl.; 7) sociale, welche die Vereinigung der Menschen zu großen Ganzen, zu Corporationen, ein Gemeinde- und Staatsleben darstellen.

Die Schule kann nicht alle diese Anschauungen nach ihrer verschiedenen Art und nach ihrem Umfange liefern, sie will das Leben nicht ersetzen, sie setzt dasselbe voraus, schließt sich an dasselbe an, und weiset darauf hin. Aber sie zieht alle in ihren Bereich, beschäftigt sich mit ihnen, und bildet dadurch allseitig das Fundament der Intelligenz.

1) Die sinnlichen Anschauungen beziehen sich auf die Körperwelt und die Veränderungen in ihr. Der Schüler soll möglichst viel selbst sehen, selbst hören, alle Sinne gebrauchen, die sinnlichen Merkmale der Dinge in ihren Erscheinungen aufsuchen, auf, unter und über der Erde, Mineralien, Pflanzen, Thiere, Menschen und ihre Werke, Sonne, Mond und Sterne, physikalische Erscheinungen u. s. w.

2) Die mathematischen Anschauungen entwickeln sich aus den sinnlichen durch leichte, nahe liegende Abstractionen, die Vorstellungen räumlicher Ausdehnung neben einander, die zeitlichen das Nach-einander, die Zahlvorstellungen das Wieviel, die Bewegungsvorstellungen der Veränderung im Raume und der Durchschreitung desselben. Die schwersten dieser Vorstellungen sind die Raumvorstellungen, die übrigen werden daher auch durch diese Raumvorstellungen, durch Punkte, Linien und Flächen, veranschaulicht. In der Zahlenlehre z. B. sind Punkte, Linien und deren Theile, Körper und deren Theile die veranschaulichenden Lehrmittel.

3) Die sittlichen Anschauungen werden dem Schüler durch den Menschen, durch sein Leben mit seinen Angehörigen, wie in der Schule durch Mitschüler und Lehrer. Es sind natürlicher Weise innere Anschauungen, die sich jedoch in den Mienen des Angesichts, in dem Auge und durch die Sprache verkörpern. Die eigene Erfahrung des Schülers ist auch hier wie überall die Hauptsache. Glücklich das Kind, das von lauter sittlich-reinen Menschen umgeben ist, deren Erscheinung das sittliche Fundament des Lebens in ihm begründet. Die sittlichen Thaten der Geschichte führt der Lehrer ihm anschaulich, lebendig vor durch das lebendige Wort des beredten Mundes und des ergriffenen Herzens.

4) Zu religiösen Anschauungen gelangt das Kind durch die Frömmigkeit der Eltern, das Gebet von Vater und Mutter, durch Betrachtung der Gemeinden in dem Gotteshause, durch religiösen Gesang in der Schule, durch den Religions- und Confirmandenunterricht in Schule und Kirche, durch religiös gesinnte Lehrer und Geistliche, durch die biblische Geschichte, besonders des alten Testaments u. s. w.

5) Die ästhetischen Anschauungen erweckt der Anblick schöner und erhabener Naturgegenstände (der Blumen, Bäume, Sterne, Krystalle, des Himmels und des Meeres, der Felsengebirge und Landschaften,

der Stürme und Gewitter u. s. w.), und der Gegenstände der Kunst (Bildsäulen, Gemälde, Gebäude, Gärten — Produkte der Dichtkunst und der menschlichen Rede). Man kann deren specifische Verschiedenheit bestreiten, indem man sie zu den sittlichen, ästhetischen u. s. w. zählt. Ich halte es aber für besser, sie zu einer eigenen Kategorie zu rechnen. Das strenge, auf alle Menschen gleich anwendbare Sittengesetz umschließt dies Gebiet nicht, denn ihr Inhalt kann nicht unbedingt gesondert werden. Er gehört zur freien, schön menschlichen Entwickelung, die von Bedingungen abhängig ist, die nicht in eines Jeden Belieben liegen.

6) Die (sogenannten) rein-menschlichen Anschauungen *) beziehen sich auf ein edel gestaltetes Leben einzelner Menschen, dessen Inhalt über den strengen Begriff der Sittlichkeit und der Pflicht hinausgeht, auf sympathetische Neigungen, Freundschaft und Liebe, Mitgefühl und Theilnahme und andere herrliche Erscheinungen des gehobenen Menschenlebens, wie sie in der feineren Entwickelung und Bildung hochstehender, reiner Menschen angetroffen werden. Wohl dem Kinde, das ihrer theilhaftig wird. Da das Haus in dieser Beziehung nichts leistet, so ist die Lücke schwer zu ersetzen. Der Lehrer thue das Mögliche durch die Haltung, die er der Schule giebt, und durch seine ganze Erscheinung.

7) Die socialen Anschauungen, d. h. die der gesellschaftlichen Zustände der Menschen im Großen, werden dem Kinde durch die Erscheinungen der Gemeinschaft der Menschen in den Schulen, in den Kirchen, in den Gemeindeversammlungen und bei öffentlichen Festen, demnächst durch die Geschichte, in welcher die lebendige Anschauung des Lehrers von Staaten-, Völker- und Kriegsgemeinschaften den Schüler zu möglichst lebendigen Vorstellungen großer Gesammtheiten bestimmt. Unser heimliches, nicht öffentliches Leben erschwert die Entstehung dieser wichtigen Anschauungen ungemein. Wer selbst nichts erlebt hat, wie kann der Geschichte verstehen? Wer das Volk nicht gesehen hat, wie kann der von ihm und seinem Leben eine lebendige Vorstellung haben? Kleine Republiken haben in dieser Beziehung in Betreff der Anschauung des

*) Man kann deren specifische Verschiedenheit bestreiten, indem man sie zu den sittlichen, ästhetischen ꝛc. zählt. Ich halte es aber für besser, aus ihnen eine eigene Kategorie zu machen, schon darum, damit man auf ihr Wesen aufmerksam werde. Das strenge, auf alle Menschen in gleichem Grade anwendbare Sittengesetz schließt sie nicht in sein Gebiet ein, sie können nicht unbedingt von Jedem gefordert werden. Sie gehören zur freien, schön menschlichen Entwickelung, sind zwar von Bedingungen abhängig, die nicht in eines Jeden Belieben liegen, offenbaren aber das Göttliche im Menschen. „Das Allgemein-Menschliche darin (in der Gestaltung eines edlen Familienlebens), das in jeder reinen Brust, sie schmücke Ordensband und Stern, oder umschließe ein härener Kittel, Anklang findet, ist das Göttliche. Göttlicher Natur ist ursprünglich jeder Mensch."

Eylert in: Charakterzüge ꝛc. Friedrich Wilhelm's III. S. 481.

Sinnes für ein öffentliches Leben und für patriotische Gesinnung unendliche Vorzüge. Das Wort, selbst das beredteste, giebt nur einen sehr schwachen, ungenügenden Ersatz dafür.

Aus Allem erhellet die Bedeutsamkeit des Lebens, der Intelligenz, des Standpunktes, des Charakters des Lehrers für die Grundlegung lebendiger Anschauungen in der Seele, in dem Geist und in dem Gemüth des Schülers. Was man nicht selbst in lebendigen Anschauungen in sich trägt, kann man auch in Andern nicht zu lebendiger Anschauung erwecken. Darum ist es sehr wichtig, durch nichts zu ersetzen, daß der Lehrer selbst möglichst viel gesehen, beobachtet, erfahren, gesucht, erlebt und gedacht habe, und in sittlicher, religiöser, ästhetischer, rein menschlicher und socialer Beziehung ein Musterbild aufstelle. So viel er ist, so viel gilt sein Unterricht, sein erziehender Unterricht. Er selbst ist nur den Schülern der lehrreichste, unmittelbarste, ergreifendste Gegenstand der Anschauung.

Der Lehrer hat das Verhältniß des Schülers zum Lehrgegenstand einzuleiten und zu begründen; er ist die Mittelsperson zwischen beiden, die sich ursprünglich ganz fremd sind. Der Schüler soll sich selbstthätig die Anschauungen aneignen. Dieses setzt voraus, daß der Lehrer, von dem Alles ausgeht, die Selbstthätigkeit zu erwecken vermöge. Dieses gelingt ihm in dem Grade, als er des Lehrers Lern- und Thätigkeitlust zu erwecken weiß. Durch die Liebe des Lehrers zum Schüler und zu seinem Berufe (die übrige Sachkenntniß und methodische Kraft vorausgesetzt) gewinnt er sich die Achtung, die Liebe und die Hingebung des Schülers, und dadurch dessen Geneigtheit, sich seiner Führung und der Hinleitung auf den Lernstoff zu überlassen. Damit ist die erste Bedingung eines glücklichen Fortschrittes: die Lernlust und die Aufmerksamkeit, gewonnen. Das Uebrige ergiebt sich dann durch das methodische Verfahren des Lehrers von selbst, dessen Hauptaugenmerk die Erweckung der Selbstthätigkeit des Schülers bleibt.

II.

Der Unterricht in der Religion.

Einleitung.

Die Wichtigkeit des Religionsunterrichts für die Elementarschule wird einleuchten und seine Stellung in derselben wird erkennbar werden, wenn wir den Gegenstand dieses Unterrichts näher in's Auge fassen. Es ist derselbe kein anderer, als Gott selbst, und das Verhältniß, in welchem der Mensch zu ihm stehen soll; mithin ist dieser Gegenstand der erhabenste, den überhaupt zu denken der menschliche Geist fähig ist. Ausgedacht, durchforscht bis in seine innersten, geheimsten Tiefen hat ihn noch kein Mensch, ausdenken wird ihn nie ein Mensch, weil es in dem Begriffe des Unendlichen liegt, daß es nie von dem endlichen Geiste ganz erfaßt werden kann. Und doch soll dieses Höchste, dieses Größte Gegenstand des Elementarunterrichts werden? Ja wohl, es soll es. Und zwar darum, „weil, wie Jean Paul sagt *), dem Kinde das Höchste näher liegt, als das Niedrigste, zumal da jenes in ihm liegt, — wie man früher nach der Sternenzeit und nach der Sonnenuhr rechnet, als nach der Stadtuhr. Alles Heilige ist früher, als das Unheilige; Schuld setzt Unschuld voraus, nicht umgekehrt; es werden Engel, aber nicht gefallene geschaffen. Daher kommt eigentlich der Mensch nicht zum Höchsten hinauf, sondern immer von da herab und erst dann zurück empor, und nie kann ein Kind für zu unschuldig und gut gehalten werden. So nun erscheint eben darum den Völkern und Einzelwesen der Unendliche früher, als das Endliche, so wie die Allmacht der jungen Natur (nach Schelling) früher die festen Sonnen gebar, als die Erden, die um sie laufen.“ „Gott ist ein unaussprechlicher Seufzer im Grund der Seelen gelegen“, sagt ein alter Deutscher, Sebastian Frank, und eben deshalb,

*) Levana, 1. Bändchen, S. 113 ff.

weil dieses Gottesbewußtsein das Unveräußerlichste unserer Menschennatur, ihr höchster Schatz und ihr höchster Adel ist, eben darum kann keine wahre Menschenerziehung gedacht werden, ohne Erziehung und Bildung zur Religion.

Was wir aber bis hierher nur erkannten als Natur des Menschen, das zeigt sich uns auch, wenn wir ihn ferner betrachten, als laut werdende Natur, d. h. als Bedürfniß. Jeder Mensch bedarf des Wissens um Gott und um sein Verhältniß zu ihm. Sobald er überhaupt nur zum Selbstbewußtsein kommt, genügt ihm das Wissen um das Endliche nicht mehr; er fragt nach dem Unendlichen, und diese Frage muß ihm gelöst werden. An dem Busen der ganzen geschaffenen Natur wird ihm nicht wohl; er sucht etwas Höheres, und dieses Suchen soll frühe sein Ziel kennen lernen. Tausend Fragen über sein eigenes Woher? und Wohin? kommen von allen Seiten ihm entgegen, und ohne die Antwort auf sie bleibt das Innerste seines Wesens, bleibt seine Bestimmung auf Erden ihm ewig verborgen! Darum — noch einmal — kann keine wahre Menschenerziehung gedacht werden, ohne Erziehung und Bildung zur Religion.

Aber eben in dem, was wir bis hierher als die Natur und als das Bedürfniß der Menschen erkannten, liegt die ewige Gewähr dafür, daß er ein Wesen ist, das nach seinem besseren Theile nicht der Gegenwart allein und der sichtbaren Welt, sondern das zugleich einer unsichtbaren Welt angehört, die darum, weil sie nicht als eine zweite, zu der gegenwärtigen zufällig etwa hinzukommende, sondern als eine nothwendige Fortsetzung der gegenwärtigen erscheint, auch mit ihren Anforderungen bereits eintritt in die Gegenwart, und eine Vorbereitung für sich fordert. Diese Vorbereitung aber gewährt eben die Religion, indem sie nicht allein uns bekannt macht mit dem Jenseits, insoweit ein Erkennen desselben für uns auf dieser niederen Stufe des Daseins überhaupt möglich ist, sondern indem sie auch lehrt, was hier zu thun sei, damit das Dort für uns ein seliges werde. Kann irgend ein Gegenstand des Unterrichts eine umfassendere Bedeutung haben, als diese? Kann es, von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet, einen wichtigeren Unterricht geben, als den in der Religion?

Daraus rechtfertigt es sich, daß man dem Religionsunterricht die erste Stelle unter den in der Volksschule zu behandelnden Disciplinen anweist, und immer angewiesen hat, d. h. daß man ihm vorzugsweise die beste Zeit des Tages und die beste, frischeste Kraft des Lehrers und des Schülers widmet; daß man ihn, wo man die Wahl hat unter mehreren Lehrern, nur den Händen des erfahrensten, ernstesten, in jeder Hinsicht gediegensten anvertraut; endlich daß man ihn beginnt auf der untersten Lehrstufe, und ihn — so sollte es wenigstens sein — mit steigendem Eifer und mit erhöheter Liebe von Seiten des Lehrers und mit gesteigerter Anforderung an den Schüler hindurchführt durch alle Klassen

der Volksschule. Ist ja doch auch das, was dieser Unterricht geben soll, ein Gut, dessen der Mensch auf keiner Stufe seiner weiteren Lebensentwickelung entbehren kann, das in jedem Alter, in jedem Stande, in jedem Verhältnisse, bei jeder Wendung seines Geschicks ihm gleich unentbehrlich ist, so daß, selbst wenn wir nur auf den Verlauf des zeitlichen Daseins sehen, wir sagen müssen: dem fehlen die heiligsten Momente, die seligsten Empfindungen, die strahlendsten Lichtpunkte in seinem ganzen Erdenleben, dem Das fehlt, wofür durch den Religionsunterricht sein Wesen hätte empfänglich gemacht werden können und sollen. Fürwahr eine hohe Bedeutung, die durch diese Betrachtung jede in diesem Gegenstande ertheilte Stunde für den Lehrer gewinnt!

Noch von einer andern Seite stellt sich diese hohe Bedeutung heraus. Es ist nämlich eine eigenthümliche Stellung, welche, seiner Aufgabe gegenüber, der Religionslehrer einnimmt. Mit dem Mittheilen von Kenntnissen ist hier nur das Wenigste gethan. Hier ist der Zweck des Unterrichts dann erst erreicht, wenn das äußerlich Mitgetheilte ein innerlich Erfahrenes, wenn das historisch Gegebene zu einem von dem Schüler selbst Erlebten wird. Daß es aber das werde, dies herbei zu führen, ist die Hauptaufgabe des Lehrers. Es genügt nicht, Kenntnisse mitzutheilen und fromme Gefühle zu erwecken; sondern es kommt darauf an, ein auf den Grund dieser Kenntnisse und Gefühle sich gestaltendes Leben hervorzurufen. Es würde uns scheinen, als müßte diese Betrachtung für den Religionslehrer eine entmuthigende und seine Kraft lähmende sein, wenn wir nicht wüßten, daß die Vergegenwärtigung der Größe entgegenstehender Schwierigkeiten den Starken nur zu noch größerer Anstrengung anspornte, und wenn wir nicht hinzufügen könnten, daß da, wo die natürliche Kraft des Christen aufhört, eine übernatürliche ihm in die Hand gegeben wird. Das nämlich wird bei dem treuen Lehrer die Frucht sein von der Vergegenwärtigung der Größe seiner Aufgabe, daß er mit allem Fleiß und mit allem Eifer, dessen er fähig ist, an die Lösung derselben geht, daß er nimmer sich genug thut, auch bei der angestrengtesten Bemühung, und daß er rastlos vorwärts strebt, um durch immer größere eigene Tüchtigkeit in seinem Berufe immer Gediegeneres zu leisten. Wo er aber sich an die Grenzen seiner Wirksamkeit gestellt sieht, da wird er zu der Kraft, die wir vorher eine übernatürliche nannten, zu dem Gebet seine Zuflucht nehmen. Ohne dieses kann ein rechter Religionslehrer gar nicht gedacht werden. Es muß ihn hineinleiten in seine heilige Arbeit an den Herzen der Kinder, damit er jederzeit in der rechten Erhebung und Weihe vor ihnen erscheine. Und, was nicht minder wichtig ist, dann zur Fürbitte sich gestalten, und dem in die Herzen gestreuten Samen Sonnenschein und Regen erflehen, daß er Frucht bringe zum ewigen Leben.

Schon hier stellt sich nach ihrer inneren Nothwendigkeit eine Forderung heraus, die an jeden erziehenden Lehrer, allermeist aber und un-

bedingt an den Religionslehrer gemacht werden muß, die nämlich, daß er ein Mann von wahrer Frömmigkeit sei, d. h. daß er in dem Umgange des Herzens mit Gott lebe. Ohne dies läuft er, mehr als irgend ein Anderer, Gefahr, in die gefährlichste Verirrung zu verfallen, die es auf dem Gebiete des sittlichen Lebens giebt, in die Heuchelei. Er ist genöthigt, täglich Worte der Frömmigkeit in seinem Munde zu führen, täglich zu reden von heiligen Gedanken, frommen Gefühlen, und wenn er innerlich dem fremd ist, was er äußerlich zur Schau zu tragen sich verpflichtet fühlt, so muß eine Unwahrheit in seinem inneren Leben Platz greifen, die dasselbe im eigentlichsten Sinne des Wortes zum Tode vergiftet. — Ist er dagegen durch und durch wahr, d. h. ist jedes seiner Worte der eigentlichste Ausdruck seines innersten Bewußtseins, so wird der Unterricht, den er ertheilt, nicht bloß auf seine Schüler, sondern vorzugsweise auch auf ihn selbst eine erziehende, heiligende Kraft ausüben, und die Stunden, in denen er in dieser Thätigkeit wirkt, werden für ihn Stunden sein für die Ewigkeit gelebt.

Behandlung des Religionsunterrichts.

A. Lehrgang.

Um den Lehrgang des Religionsunterrichts nach seinem stufenmäßigen Fortschreiten bestimmter bezeichnen zu können, denke ich mir eine Schule von vier Klassen, in welche die Kinder mit dem vollendeten sechsten *) Jahre eintreten, und welche sie in der Regel mit dem vollendeten

*) Dabei ist aber freilich auch noch dies vorausgesetzt, was — ich weiß es — allerdings nicht immer vorausgesetzt werden darf, daß das Kind bereits die Empfänglichkeit für religiöse Eindrücke in dem elterlichen Hause gewonnen habe, und das Gefühl für Recht und Unrecht in ihm geweckt und geschärft worden sei. Fehlt es daran dem einzelnen Kinde, wenn man ein solches zu unterrichten hat, oder fehlt es in der Schule der Mehrzahl der vorhandenen Schüler, so muß der Lehrer die eigentlich von dem Vaterhause zu lösende Aufgabe als die seinige ansehen, und vor Allem auf die Erweckung des religiösen Bedürfnisses Bedacht nehmen. Da ihm aber für diesen Zweck die eben so schönen als mannigfaltigen gelegentlichen Veranlassungen abgehen, welche das Leben in dem elterlichen Hause darbietet, so muß er sich damit begnügen, durch Erzählungen aus diesem Lebenskreise den Mangel eines unmittelbar vorliegenden Ereignisses zu ergänzen, und durch Besprechung des Erzählten die tiefsten, verborgensten, aber heiligsten Ahndungen des Kindes in das Gefühl und in das Bewußtsein herauf zu beschwören. Einen sinnig gesammelten Stoff zu einem Unterricht dieser Art bieten: Hänel's freundliche Stimmen an Kinderherzen; fünfte Auflage, Preis 12 gGr.

vierzehnten Jahre verlassen. Es sind also im Durchschnitt sechs- und siebenjährige Kinder in der vierten, acht- und neunjährige in der dritten, zehn- und eilfjährige in der zweiten, zwölf- und dreizehnjährige in der ersten Klasse. Dabei finden jedoch jährliche Versetzungen aus einer Klasse in die andere statt, und demnach auch eine jährliche Wiederkehr desselben Lehrstoffs. Daß dabei jedem zwei Jahre in der Klasse verweilenden Kinde jeder Gegenstand, ohnehin anzustellende Wiederholungen ungerechnet, zweimal vorkommt, kann, wenn man die Flüchtigkeit und Vergeßlichkeit der meisten Kinder erwägt, nur als ein Vorzug erscheinen.

Erste Stufe. Den hier zu bearbeitenden Lehrstoff liefern biblische Geschichten aus dem Alten Testament. Diejenigen Erzählungen, welche sich für die auf dieser Stufe zu unterrichtenden Kleinen eignen — und welche das seien, wird dem, der darüber noch in Zweifel geblieben sein dürfte, mit aus der folgenden Auseinandersetzung hervorgehen, — werden hervorgehoben, und mit der Ausführlichkeit erzählt, welche einerseits nothwendig ist, damit überhaupt nur das Erzählte den Kindern verständlich werde, und welche andererseits noch dringender darum gefordert werden muß, weil das Kind nicht bloß mit der Geschichte, insofern sie als eine äußerliche Begebenheit verläuft, sondern auch bis auf einen gewissen Punkt mit dem Innern der erzählten Handlung, mit den ihr vorangehenden Gedanken, Gefühlen und Entschlüssen bekannt gemacht werden soll. Auf den ersten Blick möchte vielleicht Manchem diese Anforderung als zu hoch gestellt erscheinen, allein daß sie dessen ungeachtet nothwendig ist, wird einleuchten, wenn man Folgendes erwägt: erstens, daß ja jede Geschichtserzählung überhaupt nur in sofern einen wahren Werth hat, als sie uns einen Blick in das Innere der handelnden Personen thun, und uns gleichsam die Werkstätte erkennen läßt, aus welcher die nach außen hin erscheinende Handlung hervorgeht; ferner, daß ja bei der biblischen Geschichte diese Anforderung um so weniger erlassen werden darf, als sie dazu dienen soll, die Kinder mit dem Eigenthümlichen der menschlichen Natur, mit den Beziehungen, in denen dieselbe zu Gott steht, mit einem Worte: mit dem Innersten und Tiefsten in uns auf dem Wege der historischen Anschauung bekannt zu machen. Es müßte daher hier diese Anforderung ausgesprochen werden, selbst wenn man genöthigt wäre, hinzufügen zu müssen, daß es schwer sei, dieselbe zu erfüllen. Allein dem ist nicht so! Das ist es gerade, was die Erzählungen der heil. Schrift, und namentlich auch die Alten Testaments, von denen wir hier zunächst reden, auf so schöne, tiefe Weise auszeichnet, daß sie selbst, unmittelbar mit den erzählten Facten, auch den Blick in die Herzen Derjenigen uns eröffnen, welche sie als handelnd aufführen. Wie sie mit einfachen, schlichten Worten von großen und erhabenen Zügen in dem Leben der Väter des jüdischen Volkes redet, so berichtet sie eben so einfach und ungeschmückt ihre Uebertretungen, und in dieser ihrer Wahrheit erblicken wir das Siegel ihres göttlichen

Ursprungs. Je mehr daher der Lehrer sich einfach an das biblische Wort anschließt, mit Aufmerksamkeit dasselbe verfolgt, und durch seine Erzählung zu einem lebendigen macht, um desto mehr und um desto leichter wird er jener oben ausgesprochenen Anforderung genügen.

Es ist gesagt worden, daß zur Gewinnung des Lehrstoffs für diese Stufe einzelne Erzählungen hervorgehoben werden sollen. Keineswegs soll aber damit behauptet werden, daß das Einzelne isolirt gegeben, und ganz aus dem Zusammenhange herausgerissen dargestellt, vielleicht wohl gar in beliebiger Aufeinanderfolge nebeneinander gereiht werden dürfe. Der gewandte Lehrer wird es verstehen, auch da, wo er die ausführliche Erzählung der Begebenheiten, welche den Zusammenhang zwischen den ausgewählten herstellen, nicht geben kann, doch im Allgemeinen, wenn auch nur mit wenigen Worten, diesen Zusammenhang anzudeuten, und ein Gewicht darauf zu legen, daß derselbe gleichfalls den Kindern sich einpräge. Nur dadurch wird Verwirrung der Zeit und des Orts vermieden werden können, und das Kind wird schon auf dieser untersten Stufe die Umrisse zu der Geschichte des Reiches Gottes auf Erden empfangen, welche später zu einem vollständigeren Bilde sich ihm gestalten sollen.

Es ist noch übrig, die Gründe anzugeben, um derer willen aus dem Gesammtgebiet des in dem Religionsunterricht zu bearbeitenden Lehrstoffs gerade Erzählungen Alten Testaments für diese Stufe ausgewählt worden sind. Zuerst tritt dieser Forderung die Ansicht Derjenigen entgegen, welche behauptet haben, daß man auf dieser untersten Stufe die Kinder sogleich mit dem Katechismus bekannt machen müsse. Kaum darf man besorgen, daß diese Meinung noch gegenwärtig ihre Verfechter finde. Bereits die Philanthropen und unter ihnen namentlich Salzmann in seinem Buche: „Ueber die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen", haben diese zu ihrer Zeit herrschende Ansicht siegreich bekämpft, indem sie zeigten, wie man, wenn man den Religionsunterricht so beginne, den Geist der Kinder mit Dingen zu nähren suche, die demselben auf dieser Stufe seiner Entwickelung durchaus fremdartig sein müssen, und die demnach, anstatt Liebe zu dem heiligen Gegenstande, nur Widerwillen gegen denselben frühzeitig bei dem Kinde hervorrufen. Es scheint daher überflüssig, die Verkehrtheit des angedeuteten Verfahrens hier noch weiter nachzuweisen. Im Gegensatze gegen dasselbe machten die Philanthropen, und namentlich wieder Salzmann in der angeführten Schrift, die Ansicht geltend, daß man den Religionsunterricht mit eigends für diesen Zweck erfundenen moralischen Erzählungen aus dem Gebiete der Kinderwelt zu beginnen habe. Die alttestamentlichen Geschichten, behauptete man nämlich, lägen dem Anschauungskreise der Kinder zu fern; sie führten Männer aus alter Zeit uns vor, deren Leben des Nachahmungswerthen für die Kinder zu wenig enthalte. Es soll weiter unten gezeigt werden, in wiefern dieser Vorwurf die in Rede ste-

henden Erzählungen durchaus nicht trifft. Nur die Bemerkung stehe hier, daß eine rein erdichtete Begebenheit, die nie geschehen ist, der Anschauung der Kinder eben so fern liegt, als eine, die vor vier Tausend Jahren geschah. Auch das von Salzmann in der erwähnten Schrift zur Erhärtung obiger Behauptung angeführte Beispiel widerlegt dieselbe geradehin. Er führt nämlich die Geschichte von Isaaks Aufopferung an, und zeigt, wie wenig praktisch Anwendbares das Verhalten Abrahams in derselben für die Kinder habe. Man könnte das zugeben; aber ist denn bei dieser Begebenheit nicht auch Isaak, der Sohn des Erzvaters, betheiligt, und läßt dieselbe nicht eine sehr fruchtbare Auffassung zu, wenn wir sein Benehmen dabei vorzugsweise in's Auge fassen? —

Doch ich habe nun noch die Gründe anzugeben, um derer willen ich gerade die Geschichten Alten Testaments für den geeignetsten Lehrstoff auf der untersten Stufe des Religionsunterrichts halte. Einmal darum, weil auf diese Weise das Kind mit der Geschichte des Reiches Gottes in der Ordnung, wie dasselbe sich in der Menschheit entwickelt hat, bekannt wird. Es ist eine oft ausgesprochene Wahrheit, daß zwischen der Geschichte der Menschheit und der Geschichte des Einzelnen etwas Verwandtes sei; daraus folgt, daß auch die Kindheit des Menschengeschlechts mit der Kindheit des Einzelnen etwas Verwandtes haben müsse. Warum also nicht das Verwandte an dem Verwandten nähren? Verhält sich nicht das Alte Testament zum Neuen wie das Kindesalter zum Jünglings- und Mannesalter, oder — ohne Bild — wie Verheißung zur Erfüllung, wie Verlangen und Sehnsucht zur Befriedigung, wie Bedürfniß zur Sättigung? Warum diesen von der Natur, ja mehr, diesen von Gott selbst vorgezeichneten Weg verlassen? Er ist gewiß der im ganzen Sinne des Wortes naturgemäßeste. Aber er ist es auch, wenn man den Gegenstand noch von einer andern Seite betrachtet. Das Kind, wenn es aus dem elterlichen Hause in die Schule kommt, kennt von allen den verschiedenen Lebensverhältnissen aus seiner eigenen Anschauung nur eins: das Familienverhältniß. Es hat einen Vater und eine Mutter, oder doch Solche, die ihm dafür gelten; es hat Geschwister; es unterscheidet den Herrn im Hause und den Dienenden und kennt im Allgemeinen die Pflichten, welche diese Verhältnisse denen auferlegen, die sich in demselben befinden. In den Geschichten Alten Testaments treten ihm diese, aus eigener Anschauung ihm bekannten Verhältnisse wieder entgegen, denn die Geschichten sind nichts Anderes als Familiengeschichten. Wenn also an das Bekannte das dem Kinde mitzutheilende Unbekannte angeknüpft werden soll, wie kann das auf eine einfachere und sicherere Weise geschehen, als auf die eben bezeichnete? Eben darum darf man behaupten, daß unter allen historischen Begebenheiten, welche je aufgezeichnet worden sind, unbedingt keine sich für den angegebenen Zweck mehr eignen, als die in Rede stehenden. Ich könnte endlich noch dadurch meine Ansicht bewahrheiten, daß ich zeigte, welch ein

Reichthum sittlicher und religiöser Ideen in den alttestamentlichen Geschichten enthalten sei; daß ich nachwiese, wie sie durch ihre einfache Form das kindliche Gemüth ansprechen; daß ich überdies noch daran erinnerte, wie diese Erzählungen in vielen Fällen dadurch besonders behaltlich und eindringlich werden, daß der Vater und die Mutter, die gleichfalls mit denselben bekannt sind, der Schule vorarbeiten oder ihre Bemühungen erfolgreich unterstützen könnten; ein Grund, der für diejenigen eine besondere Kraft haben müßte, welche erkannt haben, wie höchst wünschenswerth ein so viel als möglich gemeinsames Wirken der Eltern und der Lehrer, des Hauses und der Schule, ist, und wie namentlich die erziehende Thätigkeit der Letzteren nur durch die Mitwirkung der Ersteren bedingt wird; — allein ich glaube durch das Gesagte die oben aufgestellte Behauptung hinlänglich erwiesen zu haben. Nur darauf will ich noch aufmerksam machen, welch ein Gewinn dem Kinde für die Auffassung der Geschichte überhaupt, für das eigentliche Verstehen derselben dadurch zukommt, daß es zuerst mit der Geschichte des jüdischen Volkes bekannt wird. Es ist nämlich in der Geschichte keines Volkes die göttliche Führung so sichtbar hervorgetreten, als in dieser; es ist auch die Geschichte keines Volkes so klar ihrem Geiste nach durchschaut worden von denen die sie niederschrieben, als eben diese. Das bedarf keines Beweises, denn jedes Blatt des Alten Testamentes ist deß Zeuge. Darum aber wird von hier aus der Sinn für das rechte Geschichtsverständniß dem Kinde am leichtesten und, was noch wichtiger ist, am sichersten erweckt werden können, und es wird, was das wichtigste, auf den Gang der göttlichen Führung in seinem eigenen Leben merken lernen.

Es ist gegen die hier dargelegte Ansicht die Besorgniß ausgesprochen worden, daß bei Befolgung derselben das Kind allzulang in Unbekanntschaft erhalten werde mit den Hauptbegebenheiten aus der Geschichte des Erlösers, deren Kenntniß doch zu einem Verstehen unseres gesellschaftlichen, insonderheit aber unseres kirchlichen Lebens durchaus nothwendig sei. Abgesehen davon, daß dem Lehrer viele alttestamentliche Erzählungen Veranlassung zur Erwähnung der wichtigsten Begebenheiten aus dem Leben Jesu geben werden, bieten auch die christlichen Feste eine erwünschte und nicht abzuweisende Gelegenheit dar, das vor den Kindern zur Sprache zu bringen, was aus dem Neuen Testamente allerdings schon auf dieser Stufe erzählt werden muß. Es ist dabei insonderheit der überraschende Zusammenhang nicht zu übersehen, in welchem unser Naturjahr mit unserm Kirchenjahre steht, und es wird für das Verständniß der Bedeutung der Hauptfeste von Wichtigkeit sein, wenn der Lehrer auf diesen Zusammenhang auch die Kinder hinweis't, und sie anleitet, in dem Sichtbaren ein Bild des höher liegenden Unsichtbaren und eine Andeutung auf dasselbe zu erkennen. *)

*) Denjenigen, welche mit der Bedeutung der christlichen Feste und ihrer Feier

Außerdem muß jedoch auch auf dieser Stufe das Kind während eines Zeitraums von einem Jahre aus dem Katechismus die zehn Gebote ohne Erklärung und das Vaterunser gleichfalls ohne Erklärung, desgleichen auch von Zeit zu Zeit einen leichten, verständlichen Ausspruch der heil. Schrift und einen dazu passenden Vers aus dem Gesangbuch auswendig lernen. Von verschiedenen Seiten her dürfte für diese Forderung eine Rechtfertigung verlangt werden. Sie soll nicht fehlen. Kaum besorge ich, daß Jemand sagen möchte, das, was hier gefordert wird, sei für sechs- und siebenjährige Kinder zu viel. Die zehn Gebote bestehen aus zehn, das Vaterunser nebst der Vorrede und dem Beschluß aus neun einfachen Sätzen; wenn also alle vierzehn Tage ein einfacher Satz gelernt wird, so bleibt am Schlusse des Jahres noch Zeit zur wiederholenden Zusammenfassung des Ganzen übrig. „Aber", entgegnet man von einer Seite her, „soll denn der Katechismus dem Religionsunterricht noch immer zum Grunde gelegt werden?" Ja, dem auf die Confirmation vorbereitenden Religionsunterricht. Der Beweis für diesen Satz gehört nicht unmittelbar hierher. Wer Ausführliches darüber zu lesen wünscht, der vergleiche: „E. A. Ackermann: Die altchristlichen Lehrstücke, ihr Gehalt und ihr Zusammenhang. Eine theologisch-praktische Abhandlung zur Lösung der Frage, ob wir recht thun, sie im christlichen Volks-Unterricht beizubehalten?" Leipzig, Fleischer, 1833. (1 Thlr. 4 gGr.), und: „K. Kalcher: Der Geist und Gebrauch des Katechismus Luthers." Berlin 1843, Mittler. (8 gGr.) Hier nur zwei Worte: Ein Leitfaden für den fraglichen Unterricht ist gewiß nicht bloß wünschenswerth, sondern nothwendig; so lange aber kein besserer als der Katechismus allgemeine Geltung erhielte — und das dürfte wohl schwerlich so bald geschehen — so lange ist es angemessen, bei diesem zu bleiben. „Wenn dem aber so ist", so entgegnet man ferner, „warum soll die Schule die Mühe haben, das dem Gedächtniß zu übergeben, was später erst bei der Vorbereitung auf eine kirchliche Handlung benutzt werden soll?" Ich frage: ist das wirklich eine nennenswerthe Mühe, wenn das Kind in der vierten Klasse während eines Jahres neunzehn einfache Sätze, oder während der ersten sechs Jahre seines Schulunterrichts die fünf Hauptstücke auswendig lernt? Was es jetzt in diesem Alter, wo sein Gedächtniß empfänglich ist, ohne alle Mühe lernt, das lernt es später im dreizehnten, vierzehnten Jahre nicht mehr so leicht; dann erwacht die Thätigkeit der höheren Seelenkräfte, und diese soll dann in Anspruch genommen werden. Erkennte die Schule hier überall ihre Verpflichtun-

---

in den verschiedenen Zeiten sich genauer bekannt machen wollen, empfehlen wir: F. J. Günther, Schulreden. Erster Band. Jena 1842, Frommann. (1 Thlr. 8 gGr.), Dibelius, Heortologie oder die heiligen Zeiten der Christen. Halle 1841, Kümmel. (9 gGr.), und vorzugsweise: Dr. H. Alt, Der christliche Cultus. Berlin 1843, Mittler. (2 Thlr. 8 gGr.)

gen, und brächte das Kind den Leitfaden für seinen Confirmandenunterricht im Kopfe mit, dann könnte der Geistliche besser seinem Amte genügen, und er sähe sich nicht so oft in die traurige Nothwendigkeit versetzt, einen Theil seiner ihm ohnehin oft spärlich genug zugemessenen Zeit mit Gedächtnißwerk zu verlieren. „Doch", so sprechen endlich noch Andere, „das Kind versteht ja nicht, was es lernt, es sind ihm todte Wortschälle, sollen wir damit es anfüllen?" Ich gebe zu, wenn das Kind lernt: Du sollst nicht ehebrechen! Dein Reich komme! Führe uns nicht in Versuchung! es denkt sich wenig und gewiß nicht das Tiefste dabei. Aber ist denn das nicht überall der Gang unserer Ideenentwickelung, daß aus dem Dunkeln das Klare hervorgeht? Das Kind sagt: Vater! Mutter! Was denkt es sich dabei? Hat es etwa die ganze Fülle des in diesen Worten liegenden Begriffs? Vater, Mutter, sind ihm Anfangs- und Eigennamen, es denkt dabei nur seinen Vater, seine Mutter, allmählig kommt es los von dieser Beschränktheit, aber erst in den späteren Jahren, oft vielleicht nie kommt es zu dem Bewußtsein von dem ganzen Gehalt dieser Vorstellungen. Wollten wir ihm also den Ausdruck für dieselben so lange vorenthalten, bis es zu diesem vollen Bewußtsein gelangt ist, so dürfte das lange dauern. Oder wir hören in der Raumlehre das Kind den Satz aussprechen: der Weltraum ist unendlich! Denkt es sich etwa dabei das absolut Wahre? Wir geben zu, daß es dabei eine dunkele, aber gewiß nur eine sehr dunkele Vorstellung habe. Später erfüllt sich ihm dies Wort immer mehr mit seinem wahren Gehalt, und eben darum — wiewohl wir nicht die Hoffnung haben dürfen, daß es je den vollen Gehalt desselben erfassen werde — überliefern wir ihm doch schon früh die wenngleich dunkele Vorstellung. Was hier auf diesem Gebiete pädagogisch richtig ist, muß es auch auf religiösem Gebiete sein. Was thut's also, wenn das Kind auch bei den Worten des Katechismus nicht Alles denkt und empfindet, was der gereiftere Mensch? Der fortgesetzte Unterricht und das Leben wird die Form schon erfüllen mit ihrem Gehalt, wird das todte Wort beseelen und — das hoffen wir ja — diese, sit venia verbo, Begeisterung wird sich selbst fortsetzen bis über die Zeit hinaus, indem wir kommen werden von einer Klarheit zu der andern.

Was hier von dem Auswendiglernen des Katechismus gesagt ist, gilt, der Hauptsache nach, auch von der zweiten oben ausgesprochenen Forderung, nach welcher die Kinder Sprüche, versteht sich leichte und möglichst verständliche, und eben dergleichen Liederverse auswendig lernen sollen. Statt aller weitern Vertheidigung stehe hier die Stimme eines Mannes, dessen wir schon oben gedachten, und der wahrlich nicht zu denen gehört, die irgend etwas empfehlen, was geisttödtend genannt werden könnte: Salzmann's.

Nachdem er in der ersten Auflage seiner angeführten Schrift über den Religionsunterricht sehr stark gegen das Auswendiglernen geeifert

hatte, sagt er in der dritten Auflage derselben Schrift (1809) in einer Anmerkung auf S. 36: „Daß ehedem mit dem Auswendiglernen ein großer Mißbrauch getrieben, daß dadurch der Unterricht den Kindern verleidet, Abneigung gegen die Sachen, die gelernt werden mußten, eingeflößet, Geschmack am Unverständlichen ihnen angeeignet, und Veranlassung zu einer harten Behandlung derselben gegeben wurde, ist nicht zu leugnen. Vielleicht bin ich aber in meinem Eifer gegen den Mißbrauch so weit gegangen, daß dadurch auch der Gebrauch verdächtig wurde. Als ich dies schrieb, mußte ich von Amtswegen eine Mägdleinschule besuchen. In dieser wurden nun die Mägdlein mit Ruthenhieben gezwungen, Folgendes auswendig zu lernen: 1) den Katechismus Lutheri; 2) Fragstücke über denselben; 3) ein Spruchbuch; 4) die Psalmen; 5) die Sonn- und Festtags-Evangelien; 6) das Gesangbuch; 7) den Himmelsweg. Man wird es also verzeihlich finden, wenn ich in dieser Lage etwas stark gegen das Memoriren gesprochen habe. Jetzt, da ich mehr Erfahrungen gesammelt habe, und unbefangener von der Sache urtheilen kann, halte ich das Memoriren der gut gewählten biblischen Sprüche und Liederverse für eine Uebung, die Kindern nothwendig und nützlich ist. Denn das Gedächtniß ist ja die Kraft, mit welcher sie ihre erworbenen Kenntnisse aufbewahren sollen. Wird dieses nun nicht geübt, so bleibt es schwach! Verstehen die Kinder auch die Sprüche und Verse, die sie lernen, nicht ganz, so werden sie dieselben doch künftig verstehen, und die guten Lehren, die darin liegen, werden zu seiner Zeit an ihnen ihre Kraft beweisen. Wie oft stärkt und beruhigt sich ein Graukopf durch einen Vers, den er als Kind lernte! Ein Lehrer, der seine Schüler gut zu behandeln weiß, wird sie auch ohne körperliche Züchtigung dahin zu bringen wissen, daß sie täglich ein kleines Pensum auswendig lernen."

So weit Salzmann, ein Mann, dessen Stimme hier um so mehr Beachtung verdient, als er in dieser Angelegenheit mindestens unparteiisch genannt werden muß, und als er hier eine Ansicht ausspricht, die mit so siegreicher Ueberzeugung sich ihm als wahr aufgedrängt hatte, daß er sich gedrungen fühlte, um derselben willen eine früher ausgesprochene entgegengesetzte Meinung zu widerrufen.

Das hier Gesagte wird hinreichen, um es zu rechtfertigen, wenn ich auch auf den folgenden höheren Stufen fortfahre, Dasjenige namhaft zu machen, was meiner Ueberzeugung nach dem Gedächtniß eingeprägt werden muß. *)

Zweite Stufe. Der auf dieser Stufe zu bearbeitende Lehrstoff ist in den biblischen Geschichten Neuen Testaments enthalten. Nachdem die Kinder auf der vorigen Stufe die Verheißung, das Vorbildliche, den

*) cf. Thierbach, Handbuch der Katechetik. Bd. 2. S. 332 — 341.

Beginn des Reiches Gottes kennen gelernt haben, sollen sie nun mit der Erfüllung, mit der persönlich erschienenen Wahrheit selbst, mit dem Fortgange des Reiches Gottes auf Erden bekannt werden. Ich habe hier von vornherein meine Ansicht gegen die Forderung Derjenigen zu vertheidigen, welche den bezeichneten Lehrstoff bereits auf der untersten Stufe bearbeitet wissen wollen. Unter denselben dürfte in der neuesten Zeit Chr. Heinrich Zeller die meiste Zustimmung gefunden haben. Er sagt in seinen Lehren der Erfahrung, Th. 2. S. 63 u. ff.: „Der erste biblische Unterricht für die Klasse der jüngsten Kinder, welche zum Theil noch nicht lesen können, zum Theil es erst lernen, enthält geschichtlich treue, aber einfältige mündliche Erzählungen aus dem Leben Jesu nach den vier Evangelien, weil in Jesu die Liebe Gottes erschienen, und die allerfaßlichste, aber auch die allerwichtigste, unendlich bedeutsame Geschichte geworden ist. Die Offenbarung Gottes ist eine Reihe von Thatsachen, dieser Thatsachen allergrößte und erstaunlichste aber ist die Offenbarung Gottes in Jesu.“ Schon in diesen letzten eigenen Worten Zeller's liegt zum Theil die Widerlegung seiner Ansicht. Wer wird mit dem „Allergrößten“, mit dem „Erstaunlichsten“ beginnen, ohne dasselbe durch einen vorhergegangenen Unterricht vorbereitet zu haben? Auch in der bereits oben ausgesprochenen Behauptung, daß es am angemessensten erscheint, die Kinder mit den Offenbarungen Gottes in der Reihenfolge bekannt zu machen, in der sie historisch in der Menschheit aufgetreten sind, liegt ein Grund zur Verwerfung der von Zeller ausgesprochenen Forderung. Doch glaube ich noch auf ein Drittes aufmerksam machen zu müssen, das bei der Behandlung neutestamentlicher Geschichten gemeinhin übersehen wird, und doch ohne den augenscheinlichsten Nachtheil nicht übersehen werden darf, nämlich auf den eigenthümlichen, specifischen Unterschied der neutestamentlichen und der alttestamentlichen Geschichten. In diesen, den alttestamentlichen Geschichten, ist das Factum selbst, das Historische, als solches die Hauptsache, in den neutestamentlichen nicht; hier ist das Historische nur der Träger für etwas Höheres, das nicht übersehen werden darf, ohne die Geschichte selbst in eine vollständige Bedeutungslosigkeit zurücksinken zu lassen. Am auffallendsten tritt dies in der evangelischen Geschichte des Johannes hervor. Wo er Geschichtliches erwähnt, da thut er es nur, um an dasselbe die Reden anzuknüpfen, zu denen die erzählte Begebenheit dem Herrn die Veranlassung gab. Doch tritt eben dies Höhere auch bei der Darstellung der übrigen Evangelisten deutlich genug als das Wesentliche heraus. Ein paar Beispiele: Ich schlage die Bibel auf und finde Luc. 19. die Geschichte vom Zöllner Zachäus, bei dem der Herr sich zu Tische ladet; sie schließt Vs. 9 und 10 mit den Worten: „Heute ist diesem Hause Heil wiederfahren, denn des Menschen Sohn ist kommen, zu suchen und selig zu machen, das verloren ist“, und eben damit ist der Mittelpunkt für die ganze, sonst höchst bedeutungslose Begebenheit bezeichnet. Ich lese Matth.

8., wie der Herr den Knecht eines heidnischen Hauptmanns gesund macht, und daran die Verheißung knüpft: „Viele werden kommen vom Morgen und vom Abend, und mit Abraham und Isaak und Jakob im Himmelreich sitzen, aber die Kinder des Reichs werden ausgestoßen in die äußerste Finsterniß, da wird sein Heulen und Zähnklappen", und durch diese Worte gewinnt die ganze Erzählung erst ihren wahren Lebensnerv. Sind aber Kinder in der untersten Klasse einer Elementarschule, Kinder, die zu Hause — ach leider! — vielleicht nie von göttlichen Dingen reden hörten, im Stande, diese höheren Wahrheiten, für welche die Geschichte nur den Anschließungspunkt abgiebt, zu erfassen? Und heißt es nicht die neutestamentliche Geschichte verkrüppeln, ja ihres wahren Gehalts, ihres Lebens berauben, wenn man sie giebt, ohne überall auf das Tiefste, das in ihr liegt, zurückzuweisen? Wenn es Solche giebt, die in dem Herrn weiter nichts erblicken, als einen galiläischen Wunderthäter, so verschuldet dies zum Theil eine solche geist- und lebenlose Behandlung der neutestamentlichen Geschichte. Das muß anders werden, kann aber nur anders werden, wenn man erst dann mit dem Leben des Herrn im Zusammenhange die Kinder bekannt macht, wenn sie bereits für die Wahrnehmung des Göttlichen erweckt, und zu derselben gestärkt worden sind. Darum ist hier erst der Betrachtung desselben ihre Stelle angewiesen worden.

Doch es fragt sich: Gehört der ganze Inhalt der evangelischen Geschichte auf diese Stufe? Aus einer näheren Betrachtung derselben wird sich die Beantwortung dieser Frage auf das Einfachste und Bestimmteste ergeben. Die einzelnen Abschnitte der Evangelien sind, wenn wir sie nach dem in ihnen vorwaltenden Stoffe benennen, entweder:

a) historischen, oder
b) historisch-dogmatischen, oder
c) rein-dogmatischen oder ethischen Inhalts.

Historische Abschnitte nenne ich diejenigen, welche das Leben und die Thaten des Herrn erzählen; historisch-dogmatisch die Gleichnisse, weil der in ihnen enthaltene Lehrstoff in historischer Form gegeben ist; rein-dogmatisch oder ethisch die Bergpredigt, die Reden beim Johannes, die letzten Reden Jesu, das hoheprieſterliche Gebet und einige andere Abschnitte. Nur die historischen und die historisch-dogmatischen Abschnitte gehören auf diese zweite Stufe, und es versteht sich von selbst, daß sich daran alle die geographischen, archäologischen und antiquarischen Bemerkungen anschließen, welche zu dem Verständniß der behandelten Abschnitte nothwendig sind; die rein-dogmatischen oder ethischen Abschnitte müssen der folgenden Stufe aufbehalten bleiben. Vortrefflich aber ist durch jene erstgenannten Abschnitte der Uebergang zu den letztgenannten, überhaupt der Uebergang von der ersten Stufe zur dritten, durch diese zweite vermittelt. Während nämlich der Lehrstoff auf der ersten Stufe ganz aus dem Historischen,

und somit aus dem Gebiete der äußeren Anschauung entnommen war, schließt sich nun auf der zweiten Stufe an das Historische ein Tieferes, Abstractes, und zwar mit solcher innern Nothwendigkeit an, daß es der Willkür des Lehrers nicht mehr überlassen bleibt, ob er dasselbe hervorheben will oder nicht, sondern daß er es hervorheben muß, wenn er anders das wahre Wesen der zu erzählenden Begebenheit bewahren will. Noch mehr aber tritt das Historische, das äußerlich Anschauliche in den Gleichnissen zurück; es ist noch da, aber nur als Form, und es kommt darauf an, von dieser Form loszukommen, und den Gehalt als einen rein-abstracten herauszustellen. So sichert also das Anschließen an diese Aufeinanderfolge des Lehrstoffs die Entwickelung des Schülers von der Anschauung zur Idee mit fast mathematischer Gewißheit, und wenn irgend etwas, so muß dies für die Richtigkeit der hier aufgestellten Ansicht sprechen.

Auswendig gelernt wird in dieser Klasse innerhalb eines Jahres das zweite Hauptstück des lutherischen Katechismus „vom Glauben" ohne Erklärung und die Erklärung zum ersten Hauptstück, außerdem bibli-sche Kernsprüche, die entweder aus den behandelten Geschichten selbst entnommen sind, oder ihrem Inhalte nach mit ihnen in Verbindung stehen, und zu jedem der drei großen christlichen Feste ein Lied, das die Bedeutung des Festes ausspricht, und in der Kirche im Gebrauch ist.

Man hat in der jüngsten Zeit angefangen, die Wichtigkeit dieser letzteren Forderung für die Belebung und Entwickelung des christlichen Bewußtseins im Volke mehr anzuerkennen. Es kommt nämlich das geistliche Lied zunächst der unter uns häufig genug bemerkten Unbeholfenheit, religiösem Empfinden das Wort zu leihen, entgegen. Es verhilft dem, was Frommes und Heiliges in unserm Herzen sich regt, zu einem Ausdruck durch ein edles Wort, es leiht dem innerlich Empfundenen äußerlich Gestalt, und weit entfernt, es dadurch in seinem Wesen zu schwächen und zu trüben, kräftiget und läutert es vielmehr dasselbe. Ferner aber, und das ist noch wichtiger, kann das geistliche Lied zur Belebung des religiösen Gefühls in unsern Schülern dienen, weil es, selbst ein solches aussprechend, ein ähnliches wieder hervorzurufen geschickt ist, und ich dächte, wir müßten den Gebrauch desselben für diesen Zweck sehr willkommen heißen, da wir nicht in Abrede stellen können, daß eine größere Belebung des religiösen Gefühls zu den Aufgaben der Zeit gehört. Nur ist dabei ein Doppeltes zu beachten: erstens, daß man die schönsten, die kräftigsten Lieder für das Auswendiglernen auswählt, und zweitens, daß man jedes zu lernende Lied vorher mit den Schülern ausführlich bespricht, um ihnen den Sinn des Ganzen und die Bedeutung jeder einzelnen Wendung möglichst nahe zu bringen. *)

*) Vergl. W. Thilo, das geistliche Lied in der evangelischen Volksschule Deutschlands. Erfurt 1842, Hilsenberg. (8 gGr.) — Eine aller Beherzigung werthe, treffliche Schrift.

Dritte Stufe. Auf dieser Stufe soll das Kind noch näher mit dem Inhalt der heiligen Schrift, und zwar mit dem Theile derselben, der in dem Vorhergehenden noch nicht berührt wurde, also mit dem Nicht-Historischen bekannt gemacht werden. Die hierher gehörigen Abschnitte aus dem Worte Gottes müssen zu dem Ende in der Schule gelesen und sorgfältig erklärt werden, und zwar in dem einen halben Jahre aus dem Alten, in dem andern halben Jahre aus dem Neuen Testament gewählt sein. Wie diese Auswahl geschehen und von welchen Gesichtspunkten sie ausgehen solle, das wird sich ergeben, wenn wir den Zweck näher bezeichnet haben, dessen Erreichung auf dieser Stufe des Religionsunterrichts von dem Lehrer angestrebt werden soll. Es ist dieser Zweck aber ein doppelter. Für's Erste soll dem Kinde ein Schatz christlicher Wahrheiten aus dem Gebiete der Glaubens- und Sittenlehre mitgetheilt, und ihm der Sinn für eine höhere Betrachtung der Natur, der Welt und des Menschenlebens aus dem Gesichtspunkte des Reiches Gottes geöffnet werden. Für's Zweite aber soll, indem dies geschieht, eine innige Liebe zu dem göttlichen Wort in dem Kinde sich entwickeln, eine Liebe, die auf der Anerkenntniß des Segens sich gründet, der aus diesem Worte fortdauernd geschöpft werden kann, und die auch dann, wenn das Kind bereits längst die Schule verlassen hat, den Erwachsenen noch immer auf's Neue wieder zu seiner Bibel hintreibt, als zu dem Quell, aus dem er immer neuen Frieden, frische Kraft, tiefere Einsicht in die Dinge und ihr Verhältniß zu einander schöpfen könne. *) „Die Bibel ist", sagt Göthe, „nicht bloß ein Volksbuch, sondern das Buch der Völker, weil sie die Schicksale eines Volkes zum Symbol für alle übrigen aufstellt, seine Geschichte an die Entstehung des Weltalls anknüpft, und durch eine Stufenreihe geistiger und irdischer Entwickelungen bis in die entferntesten Regionen der unermeßlichen Ewigkeit hinausführt. Bei der Selbstständigkeit, wunderbaren Originalität, Vielseitigkeit und Unermeßlichkeit ihres Inhalts brachte sie keinen Maaßstab mit, wonach sie gemessen werden konnte." Eine Bewunderung, wie sie in diesen Worten eines großen Geistes sich ausspricht, in den Kindern hervorzurufen, wird freilich außer dem Gebiete der Möglichkeit liegen; allein eine Ahnung von der in dem göttlichen Worte liegenden Tiefe wird auch in dem Kinde erweckt werden können; denn das ist eben ein Zeichen des höheren Ursprungs dieses Wortes, daß es auch dem einfachsten, wenn nur empfänglichen Geiste Nahrung gewährt, und doch dem gereiftesten, erfahrensten Menschen noch Stoff genug für seine Betrachtung und Forschung übrig läßt.

*) „Ohne vertraute Bekanntschaft mit der heil. Schrift, ohne Wohnen und Leben in ihr, ohne Athmen und Reden mit ihr kann man wohl römisch, griechisch, armenisch, syrisch; nimmermehr aber evangelisch sein, viel weniger die evangelische Kirche stauen und bauen, stützen und schützen helfen."
Klopsch, Gymnasium und Kirche. Berlin 1842. S. 90.

Wenn nun dies der Zweck des Religionsunterrichts auf dieser zweiten Stufe ist, welche Regeln ergeben sich daraus für die Auswahl der zu lesenden Bibelabschnitte? Folgende zwei: 1) Die zu wählenden Abschnitte dürfen weder zu leicht noch zu schwer sein. Sie sind zu leicht, wenn ihr Verständniß in dem Augenblicke, wo sie gelesen werden, dem einigermaßen geweckten Kinde sogleich offen daliegt. Dadurch veranlaßt der Lehrer sich selbst zu einem kursorischen Lesen, und das Kind gewöhnt sich nicht, seine Aufmerksamkeit ganz und anhaltend auf das gelesene Wort hinzurichten. Die ausgewählten Abschnitte sind zu schwer, wenn es zu ihrer Erklärung eines gelehrten hermeneutischen oder historischen Apparats bedarf, wobei wir namentlich an den größten Theil der prophetischen Schriften des A. Testaments, aber auch an einige Abschnitte aus den apostolischen Briefen denken. 2) Die zu wählenden Abschnitte müssen für die Erweiterung der christlichen Erkenntniß ergiebig sein, und einen zureichenden Stoff enthalten nicht bloß für die allgemeine geistige Entwickelung, sondern auch für die besondere des religiösen Lebens. Werden diese beiden so eben angegebenen Regeln von dem Lehrer bei der Auswahl der zu lesenden Bibelabschnitte jederzeit beobachtet, so wird er nicht leicht fehlgreifen, und sollte er es wirklich, so wird sich ihm ein solcher Mißgriff alsbald durch den Mangel an zureichendem Lehrstoff zu erkennen geben, und sein Blick sich für die Zukunft schärfen.

Auswendig gelernt wird auf dieser Stufe während eines Jahres die Erklärung des zweiten und dritten Hauptstücks, alle Monate ein wahrhaft behaltenswerthes Kirchenlied, dessen Wahl sich nach der jedesmaligen Kirchenzeit richtet, und von Zeit zu Zeit ein längerer biblischer Abschnitt, ein Psalm, eine Weissagung u. dgl.

Vierte Stufe. Die auf den vorangegangenen Stufen entwickelten religiösen Ideen stehen in dem Kinde bis hierher noch ohne eine in ihrem Wesen begründete Ordnung neben einander; sie wurden angeregt, je nachdem die Veranlassung sich dazu darbot, d. h. auf den beiden untersten Lehrstufen, je nachdem sie in der behandelten Geschichte, auf der zweiten Lehrstufe, je nachdem sie in dem gelesenen Bibelabschnitte lagen. Bis hieher konnte es nicht anders sein; aber es sollte auch nicht, denn das Kind hatte noch nicht die geistige Reife erlangt, welche zur Auffassung eines mit innerer Nothwendigkeit aneinander gefügten Ganzen auf dem Gebiete des Geisteslebens erforderlich ist. Aber eben so wenig kann und soll es so bleiben, es muß nun der letzte Schritt, den der Unterricht auf diesem Gebiete überhaupt thun kann, gethan, d. h. das gewonnene Material geordnet und zusammengestellt werden. Auf den ersten Blick erscheint es auch nicht schwer, die Grundzüge zu der Lösung dieser Aufgabe anzugeben. Die ganze Masse religiöser Ideen sondert sich nämlich für unsere Betrachtung sogleich in zwei große Gebiete, in ein dogmatisches und in ein ethisches, und die Unterscheidung, welchem dieser Gebiete jede einzelne Wahrheit angehöre, kann keine

Schwierigkeit haben. Allein schwieriger dürfte es sein, die Frage zu beantworten: womit soll man beginnen, mit der Sitten- oder mit der Glaubenslehre? Einige sind der Meinung gewesen, mit jener, der Sittenlehre, denn so sei auch die Offenbarung Gottes eingetreten in die Menschheit, daß zuerst ihr das Gesetz gegeben worden und darnach erst das Evangelium, und sie fügen hinzu, daß ja Paulus auch in dem Briefe an die Römer die innere Nothwendigkeit einer solchen Aufeinanderfolge darthut. Andere haben die entgegengesetzte Ansicht vertheidigt und gesagt: die Glaubenslehre ist der einzige Grund der Sittenlehre, und darum muß erst die Lehre des Evangelii entwickelt, und darnach die Lehre von den Pflichten gegeben werden. Eine so tiefe christliche Wahrheit auch durch diese Ansicht ausgesprochen ist, so kann ich ihr doch in der Folgerung, die hier aus ihr gemacht wird, nicht unbedingt beitreten. Es ist allerdings richtig, der kategorische Imperativ, mit welchem die Sittenlehre dem Menschen entgegentritt, hat nur erst dann für ihn eine gebietende Kraft, wenn er den kennt, der ihm gebietet, und wenn er weiß, mit welchem Rechte dieser seine Forderungen an ihn richtet; es ist wahr, die Frucht ist nie eher da, als der Baum, sondern jene wächst erst an diesem; es ist wahr, das Feuer muß erst angezündet werden, ehe die Wärme da sein kann, und darum muß auch erst die Liebe zu Gott in dem Herzen sich entzünden, ehe von dem geredet werden darf, was als die Frucht dieser Liebe erscheint, von der Sittlichkeit. Aber mit eben der Nothwendigkeit, mit welcher aus den angeführten Sätzen folgt, daß erst von der Glaubens- und dann von der Pflichtenlehre in der Schule die Rede sein müsse, mit eben der Nothwendigkeit folgt aus den angeführten Sätzen auch das, daß man Beides gar nicht von einander trennen kann und ohne Vernichtung des Lebens trennen darf. Ich behaupte: Jeder christliche Glaubenssatz hat seine ethische Bedeutung, und fordere daher, daß auch beim Unterricht sogleich da, wo ein Glaubenssatz aufgestellt wird, seine Bedeutung für das sittliche Leben nachgewiesen werde. Nur so wird man, aber auch so unfehlbar, in der Entwickelung der Glaubenslehre fern bleiben von aller todten Orthodoxie und allem starren Dogmatismus, aber auch in der Darstellung der Sittenlehre von kaltem Buchstabendienst und heuchlerischem Pharisäismus. Der Raum dieser Blätter verstattet es natürlich nicht, die oben ausgesprochene Behauptung im Einzelnen auszuführen, und bei jeder einzelnen Thesis des christlichen Glaubens nachzuweisen, wie sie innerlich zur Erfahrung, oder äußerlich zur That werden soll; aber eben so wenig glaube ich an einzelnen Beispielen diesen Satz deutlich machen zu dürfen, indem jedes christliche Bewußtsein sogleich an einzelnen Lehrsätzen unserer Religion, z. B. an der Allwissenheit, an der Allgegenwart Gottes sich die ausgesprochene Wahrheit deutlich machen wird. Nur die Bemerkung muß ich, um Mißverständnissen vorzubeugen, hinzufügen; ich nenne: That, sittliche That nicht bloß die in die Außenwelt tretende Handlung, sondern ich befasse

unter diesem Wort auch die innere That, die Gesinnung. Wenn also ein Glaubenssatz auch nur das Eine bewirkte, daß er mich heiter und getrost im Unglück, fest in der Gefahr, ergeben und zuversichtlich in solchen Momenten machte, wo andere, die nicht meines Glaubens sind, rathlos klagen und jammern, so hat er — und ich zweifle nicht, daß diese Behauptung allgemeine Anerkennung finden wird — eine sittliche, eine wichtige sittliche Bedeutung. Dann aber ist es auch gewiß, daß die Lehre des Christenthums sich von allen Religionen der Welt specifisch dadurch unterscheidet, daß sie keinen Satz als ein ihr wesentlich angehöriges Dogma aufstellt, der nicht eine, sittliches Leben anregende Kraft wesentlich in sich trüge, und daß man also, will man anders auf dieser Lehrstufe das christliche Leben in seiner innern Vollendung darstellen, auf keine andere als die oben bezeichnete Weise den Lehrstoff zusammenstellen müsse. Daß dann auch der Lehrer hoffen dürfe, nicht fruchtlos, sondern für das Leben gelehrt zu haben, möge ein Erfahrnerer als ich bezeugen.

F. H. Jacobi sagt:

„Ich bin jung gewesen und alt geworden, und lege das Zeugniß ab, daß ich nie in einem Menschen gründliche, durchgreifende und aushaltende Sittlichkeit gefunden habe, als bei Gottesfürchtigen, nicht nach der heutigen, sondern nach der alten kindlichen Weise; nur bei ihnen fand ich auch Freudigkeit im Leben, eine herzhafte siegende Heiterkeit, von so ausgezeichneter Art, daß sie mit keiner andern zu vergleichen ist.“ Vergönnt es die Zeit, so wird man für alles Vorangegangene eine treffliche Zusammenfassung finden in einer dem Standpunkte der Schule angemessenen Darstellung der Geschichte der christlichen Kirche. Sie besteht gleichsam nur aus einer Reihe von Belägen für diejenigen Wahrheiten, welche auf den vorangehenden Stufen entwickelt worden sind, und darum wird ihre Behandlung auf einer früheren Stufe noch nicht möglich, hier aber von den ersprießlichsten Wirkungen sein.

Auswendig gelernt wird auf dieser Stufe außer den zu erklärenden Beweisstellen der heiligen Schrift, bei denen es nicht auf die Zahl, sondern auf die Klarheit ankommt, das vierte und fünfte Hauptstück des lutherischen Katechismus.

Es bedarf wohl kaum der Nachweisung, daß in solchen Schulen, deren Einrichtung es nicht gestattet, den Religionsunterricht durch die vorgenannten vier Stufen durchzuführen, doch in keinem Falle die beiden ersten fehlen dürfen. Die Bearbeitung des Lehrstoffs, den wir der dritten und vierten Stufe zugewiesen haben, wird dann dem Katechumenenunterricht zufallen. Das Unterscheidende für diesen ist, daß er zur bewußten Aufnahme in die Kirchengemeinschaft vorbereitet. Ihm gehört daher vorzugsweise die Darstellung des Confessionellen auf Seiten der Erkenntniß an, und auf Seiten des Gefühls die Erregung der Liebe für alle die Güter, die in der Gemeinschaft der Gläubigen, in der Kirche

geboten werden. Wie das Haus die religiöse Wirksamkeit der Schule anbahnen muß, so hat die Schule die Verpflichtung, bei ihrer religiösen Unterweisung den Katechumenenunterricht als den Schlußstein derselben im Auge zu behalten, eine Bemerkung, die, wenn ihr mehr Folge gegeben würde, zur Beseitigung des Zerwürfnisses zwischen Kirche und Schule Manches beitragen könnte. — Wo es aber, wie auf den Gymnasien und höheren Bürgerschulen, möglich wird, den Religionsunterricht in der Schule durch alle vier genannten Stufen durchzuführen, da wird der Confirmandenunterricht „einem freudigen Ernten und in Garben-Binden gereifter Saaten" gleichen.

B. Lehrform.

Die Lehrform ist bedingt durch den Lehrstoff. Wenn wir daher hier uns anschicken, anzugeben, welches auf jeder Lehrstufe die angemessenste Lehrform sei, so müssen wir dabei stets auf die frühere Vertheilung des Lehrstoffs Rücksicht nehmen.

Als Lehrstoff für die unterste Klasse (die erste Stufe in Betreff des Stoffes) wurde die Geschichte des A. Test. bestimmt. Die Kinder sind mit derselben noch nicht bekannt; der Lehrer muß sie also erzählen. Die Erzählung sei einfach, schmucklos, wie die Einfachheit des Gegenstandes eben so sehr, als der kindliche Sinn der zu unterrichtenden Kleinen es fordert, aber nicht spielend und tändelnd, weil das weder mit der Würde des Gegenstandes verträglich ist, noch den Kindern auf die Dauer zusagt, wie die Erfahrung jedes Lehrers bestätigen wird. Zu warnen ist hier jedoch vor dem wohlgemeinten Haschen nach Ermahnungen und Anwendungen, welche man bei jeder Geschichte hinzufügen zu müssen meinen könnte, wie dazu selbst manche sonst gute Hülfsmittel für den Unterricht in der biblischen Geschichte Veranlassung geben. Wohlgemeint nenne ich dieses Streben; denn es geht dasselbe offenbar aus dem Gedanken hervor, daß das mitgetheilte göttliche Wort fruchtbar werden müsse an den Herzen der Kinder, und einen nachhaltigen Eindruck auf ihr Leben machen. Allein man vergißt dabei offenbar den über allen Zweifel erhabenen Satz, daß das Beispiel mehr wirkt und kräftiger, als jede Regel. Besitzt also der Lehrer nur die Kraft, die zu erzählende Begebenheit wie eine Anschauung den Kindern durch seine lebendige Darstellung vorzuführen, so wird es der Zugabe seiner meistentheils sehr herbeigezogenen Nutzanwendung gar nicht bedürfen, um die Erzählung fruchtbar für das Leben der Kinder zu machen; sie werden selbst vorkommenden Falls sich an die ähnliche, ihnen mitgetheilte Geschichte erinnern, und in derselben entweder eine Warnung oder eine Ermunterung finden. Ja es dürfte sogar nicht ohne Grund behauptet werden, daß dergleichen Nutzanwendungen mehr schaden als nützen. Gar leicht kommt man dazu,

vor Dingen zu warnen, welche die Kinder noch gar nicht kennen; gar leicht dazu, zu Leistungen aufzufordern und zu ermuntern, die ganz außerhalb des Kreises der Thätigkeit der Kinder liegen. Dadurch geschieht es denn, daß man zeitig sie gewöhnt, ihre Aufmerksamkeit abzuwenden, sobald eine Ansprache an ihr sittliches Bewußtsein und eine Anforderung an ihre sittliche Kraft laut wird. „Das geht mich nichts an", denken sie schon frühe, und erlangen immer größere Fertigkeit darin, das zu denken. Nicht minder nachtheilig ist aber auch das, daß man ihnen durch diese moralischen Excurse die Liebe zu dem göttlichen Worte verleidet, indem sie jene als nothwendig zusammengehörig mit diesem betrachten, und so mit dem Einen auch das Andere als für sie nicht gehörig ansehen. Darum bleibe der Lehrer bei der einfachen Erzählung, und glaube, daß auch diese „göttliches Wort" sei, welches der Herr nach seiner Verheißung nicht ungesegnet lassen wird.

Bei der in jeder folgenden Lehrstunde anzustellenden Wiederholung über das früher Erzählte fordere der Lehrer die geübteren Kinder auf, so viel als möglich im Zusammenhange zu erzählen, und lasse sie, so lange sie nur irgend den Faden der Erzählung nicht verlieren, frei sich aussprechen. Das ist offenbar das beste Mittel zur Einprägung des Erlernten, und überdies eine vortreffliche Sprechübung. Den minder Geübten wie auch den Schüchternen komme der Lehrer durch Abfragen zu Hülfe. Für einen später aufzustellenden Satz bedarf es hier der nicht zu übersehenden Bemerkung, daß der Lehrer, indem er abfragt, keineswegs der katechetischen Lehrform sich zu bedienen anfängt, sondern es ist dies Abfragen einer früher gegebenen Erzählung und das Antworten von Seiten der Kinder offenbar nur eine andere, der noch ungeübten Vorstellungsgabe der Kinder angemessene Form des akroamatischen Vortrags, welche auf dieser Stufe des Religionsunterrichts die einzig anzuwendende Lehrform ist.

In Betreff des auf dieser Stufe Auswendigzulernenden bemerke ich Folgendes. Beides, die zehn Gebote wie das Vaterunser, lernen die Kinder durch Vorsprechen, aber nicht durch zehn- und mehrmals hintereinander wiederholtes, sondern in folgender Art: Die zehn Gebote werden nicht in der in dem Katechismus bezeichneten Aufeinanderfolge gelernt, sondern jedesmal, wo eine der erzählten Begebenheiten Veranlassung giebt, derselben zu erwähnen, und man fordert die Kinder auf, das göttliche Gesetz, das hier befolgt und übertreten wurde, mit denjenigen Worten zu behalten, mit denen es ursprünglich ausgesprochen ward. So gibt schon die Erzählung vom Sündenfall Gelegenheit zur Einprägung des siebenten, die von Cain und Abel zur Einprägung des fünften, die von Isaaks Opfer zur Einprägung des vierten Gebots, und man wird, ehe man noch die Reihe aller alttestamentlichen, auf diese Stufe gehörigen Geschichten durchlaufen hat, hinlänglich Veranlassung zur Ueberlieferung des ganzen Decalogs gefunden haben. Dadurch erlangt man nicht nur

den Vortheil, den Kindern nichts Unverständliches in diesen einzelnen Sätzen zu geben, sondern auch den, daß sie sogleich an einem lebendigen Beispiele sich des Segens der Befolgung wie des Fluchs der Uebertretung des Gesetzes bewußt werden. Was das Vaterunser betrifft, so wird dies abwechselnd mit anderen Gebeten am Anfange des Unterrichts bald von dem Lehrer, bald von einem oder von allen Schülern gesprochen, und so lernen es die Kinder, und bewahren dabei den Gedanken, daß es ein Gebet ist, was sie lernen.

Zweite Stufe. Der auf dieser Stufe zu bearbeitende Lehrstoff ist in den historischen und in den historisch-dogmatischen Abschnitten N. Test. gegeben. Zugleich ist aber bereits oben bemerkt worden, daß auch an die einfachste neutestamentliche Geschichte sich eine tiefere Wahrheit anknüpft, welche nicht ohne Verkennung ihrer innersten Eigenthümlichkeit übersehen werden darf. Es ergiebt sich daraus von selbst, daß hier die akroamatische Lehrform nur in so weit angewendet werden darf, als der zu gebende Lehrstoff historisch ist; die in der Geschichte enthaltene Lehre aber muß katechetisch entwickelt werden. Für die Behandlung der historisch-dogmatischen Abschnitte oder der Gleichnisse ergibt sich von selbst, daß die akroamatische Lehrform in Verbindung mit der katechetischen in Anwendung treten müsse. Es folgt jedoch die Nothwendigkeit des Eintretens dieser Lehrform nicht allein aus der Betrachtung des zu behandelnden Lehrstoffs, sondern gleichermaßen auch aus der Erwägung des Standpunktes der auf dieser Stufe zu unterrichtenden Kinder. Durch den Unterricht auf der vorigen Stufe nämlich, auf welcher die Schüler sich als vorherrschend receptiv darstellten, ist nun bereits das religiöse Gefühl, wie das religiöse Bewußtsein geweckt und angeregt worden. Dadurch ist die Anwendung der katechetischen Lehrform möglich gemacht; denn diese, welche aus dem Unklaren das Klare, aus dem Keime die Blüthen entwickeln soll, setzt nothwendig das Unklare, den Keim, als das bereits in dem Kinde Vorhandene voraus. Insofern aber eben für diese Thätigkeit der Entwickelung keine Lehrform geeigneter erscheint, als die katechetische, ist sie auf dieser Stufe nach pädagogischen Gesetzen geboten, d. h. nothwendig. Hier müssen wir also, mögen wir nun den zu behandelnden Lehrstoff, oder mögen wir die zu unterrichtenden Kinder in's Auge fassen, die Anwendung des Geschichtlichen oder das Aufdecken der geistigen Elemente in demselben mit eben der Entschiedenheit fordern, mit der wir auf der vorigen Lehrstufe dasselbe abwehrten. Bei der Wiederholung muß Beides, sowohl das Historische als das aus demselben gewonnene Dogmatische oder Ethische, von den Kindern wiedergegeben werden; nur versteht es sich von selbst, daß es, was das Letztere betrifft, nicht auf eine Darstellung des ganzen, bei der Katechisation eingeschlagenen Entwickelungsganges, sondern nur auf ein Wiedergeben der gewonnenen Resultate ankommt. Hier genügt es jedoch nicht mehr, wenn der Lehrer — ob auch mit dem lebendigsten

Worte — selbst die Geschichten erzählt, vielmehr müssen dieselben von den Schülern aus der Bibel selbst oder aus einem guten Bibelauszuge, jedenfalls aber mit den biblischen Worten, gelesen werden. Denn auch das ist eine wichtige Aufgabe des Religionsunterrichts in der Schule, den Kindern zum Verständniß der Bibelsprache zu verhelfen, einer Sprache, die in ihren Ausdrücken, ihren Wendungen, ihren Satzverbindungen so eigenthümlich ist, daß es einer längeren Beschäftigung mit ihr bedarf, um mit ihr vertraut zu werden. Den oben für das Memoriren auf dieser Stufe bezeichneten Lehrstoff können sich die Kinder, da sie nun schon lesen können, unmittelbar aus dem Katechismus und dem Gesangbuch aneignen. Beim Ueberhören, das, wie wir nur beiläufig bemerken wollen, besser am Anfang der Stunden als am Ende derselben geschieht, damit der Lehrer zu etwaigen Erläuterungen Zeit vor sich habe, werde darauf gehalten, daß die Kinder mit Andacht das Erlernte sprechen. Aus dem gedankenlosen oder wohl gar fehlerhaften Hersagen wird der Lehrer am sichersten entnehmen, wo er erklärende Bemerkungen hinzuzufügen habe, damit nicht Unverstandenes erlernt werde.

Dritte Stufe. Es kommt auf dieser Stufe darauf an, die Kinder mit dem Worte Gottes näher bekannt zu machen, also namentlich solche Abschnitte mit ihnen zu lesen, welche nicht historischen oder historisch-dogmatischen Inhalts sind. Die Lesung der hierdurch und in dem oben Gesagten noch näher bezeichneten Abschnitte kann nur eine statarische sein. Der Lehrer muß durch katechetische Entwickelung den Sinn des Gelesenen vollständig zu entwickeln suchen. Am Einfachsten und zugleich am Sichersten dürfte er dabei in folgender Art verfahren. Zuerst wird der ganze zu erklärende Abschnitt gelesen. Die Kinder geben in wenigen, eigenen Worten den wesentlichen Inhalt an. Darauf wird von vorn an der ganze Abschnitt Vers für Vers durchgenommen; der einzelne, zu erklärende Vers wird noch einmal gelesen, die in demselben vorkommenden, etwa dunkeln Ausdrücke werden erklärt, und so stellt sich zunächst der Wortsinn des einzelnen Verses heraus. Dann wird der gefundene Gedanke mit dem vorangehenden in Zusammenhang gebracht, und am Schlusse noch einmal ein Rückblick auf das Ganze gethan. Hier ist recht eigentlich der Ort, wo der Lehrer sich in seiner ganzen katechetischen Kunst, aber auch in seiner ganzen katechetischen Kraft bewähren kann. In seiner katechetischen Kunst, — denn es ist oft keine leichte Aufgabe, die Tiefe des göttlichen Wortes den Kindern zu enthüllen. Und doch muß es geschehen! Es muß der Lehrer den Kindern das Beste geben, was er hat, und das Beste sagen, was er weiß über die zu behandelnde Stelle, aber freilich so, daß er den Kindern verständlich werde. Das heißt nicht, der Lehrer soll Alles sagen, was er für wahr hält, wohl aber heißt es, was der Lehrer sagt, das muß er unbedingt selbst für wahr halten. Nur das Beste ist für die Kinder gut genug, und unbedingt das Beste, das Tiefste, was er erfahren, das Heiligste,

was er empfunden, das Klarste, was er gedacht hat, muß der Lehrer den Kindern in den Religionsstunden mittheilen. Darin, daß er das könne, auf eine dem kindlichen Geist entsprechende Weise könne, darin, sagen wir, zeige sich seine Kunst. Seine Kraft darin, daß er das göttliche Wort nicht bloß klar, sondern auch lebendig den Kindern wiedergebe. Wir wissen es wohl, daß der Lehrer es nicht ist, der das Gedeihen gibt, sondern daß der Segen von oben herab kommt, und daß nur der Herr selbst das in die Seele des Kindes geworfene Saamenkorn zu befruchten vermöge. Aber wir wollen auch nicht vergessen, daß die Art und Weise der Aussaat die Befruchtung entweder möglich oder unmöglich macht. Darin nun zeigt sich die Kraft des Lehrers, daß er, wie er selbst angezogen und bewegt sich fühlt von der Größe des Gegenstandes, den er zu lehren berufen ist, so auch die Kinder für diesen Gegenstand anzuziehen und zu bewegen vermöge, damit sie dem, was ihnen als geistige Speise dargeboten wird, sich nicht verschließen. Noch weiter auf diesen Gegenstand einzugehen, dazu wird sich in dem folgenden Abschnitt Gelegenheit darbieten.

Vierte Stufe. Es ist die Aufgabe dieser Lehrstufe, die bisher ohne inneren Zusammenhang geweckten und überlieferten religiösen Ideen nach einer gewissen Ordnung neben einander zu stellen. Das Schema für diese Ordnung ist in dem apostolischen Glaubensbekenntnisse gegeben. Dies jedoch bedarf wieder der Erklärung aus dem göttlichen Worte. So muß also der Lehrer eine Reihe von Sprüchen zusammenstellen, in denen die einzelnen Lehrsätze unsers christlichen Glaubens mit Einfachheit und Klarheit ausgesprochen sind. Diese gibt er den Kindern und fordert sie nun auf, selbstthätig aus denselben die in ihnen enthaltene dogmatische oder ethische Wahrheit zu entwickeln. So ist es also die in einem gewissen Sinne heuristische Lehrform, welche hier vorwaltet. Es erscheint das Eintreten dieser Lehrform auf dieser Stufe angemessen, einmal deswegen, weil auf den vorangehenden Stufen die Kraft der Kinder so geübt worden ist, daß sie gegenwärtig im Stande sind, in der beregten Weise sich in ihrer religiösen Erkenntniß weiter führen zu lassen. Sie haben nämlich nach und nach die Hauptsätze der christlichen Offenbarung kennen gelernt, und daß sie es hier zum Gegenstande ihres selbstthätigen Nachdenkens machen, wie die einzelnen Wahrheiten dieser Offenbarung untereinander zusammenhängen, wird sowohl eine zweckmäßige Rückerinnerung an das früher ihnen zum Bewußtsein Gekommene, als ein wesentlicher Fortschritt zu klarerer und tieferer Erkenntniß sein. Dann aber müssen wir das Eintreten der heuristischen Lehrform auf dieser Stufe auch deswegen angemessen finden, weil dadurch die Kinder geübt werden, sich selbst über religiöse Gegenstände auszusprechen, eine Fertigkeit, die den meisten Menschen unserer Zeit, selbst den gebildeten, abgeht, und von der doch nicht erst zu beweisen sein dürfte, daß sie wünschenswerth, wenn nicht gar jedem wahrhaft Gebildeten unerläßlich genannt werden

muß. *) Daß bei der Anwendung dieser Lehrform auch hier, wie überall, wo sie angewendet wird, der Lehrer mit seiner Einsicht leitend, berichtigend, erweiternd ꝛc. der Selbstthätigkeit des Schülers werde zu Hülfe kommen müssen, bedarf wohl nicht besonders der Erwähnung.

Indem wir hier am Schlusse der Betrachtung über die bei dem Religionsunterricht in Anwendung zu bringende Lehrform stehen, scheint es uns angemessen, noch einmal auf die oben gegebene Darstellung zurückzublicken. Ein solcher Rückblick wird uns zeigen, wie in der Lehrform gleicherweise wie in dem Lehrstoff eine Fortschreitung gesetzt ist. Wir fanden nämlich auf jeder der betrachteten vier Stufen die zu wählende Lehrform aus der Betrachtung des Lehrstoffs, und wir konnten und durften auch nicht anders zu Werke gehen. Stellen wir uns aber die auf diese Weise gewonnenen Resultate zusammen, so zeigt sich, daß auch diese Lehrformen von den leichter zu behandelnden zu den schwierigeren fortschreiten, und also hier ein Fortschritt für den Lehrer zur Erscheinung kommt. Die leichteste Lehrform ist wohl unbestritten die akroamatische; denn hier hat ja der Lehrer nur den Gang seiner eigenen Vorstellung wiederzugeben; und daß man es zu einer guten Fertigkeit im Erzählen bringen könne, selbst ohne ausgezeichnete Lehrgaben zu besitzen, lehrt ja die Erfahrung. Schwieriger offenbar ist die Behandlung der katechetischen Lehrform. Hier darf nämlich der Lehrer nicht seinem eigenen Gedankengange allein folgen, sondern er muß neben demselben auch den der zu unterrichtenden Kinder im Auge haben, und seine Kunst besteht darin, diesen fremden Ideengang so zu leiten und zu lenken, daß er bei dem Ziele anlange, das der Lehrer sich gesteckt hat. Schon wenn wir diese Thätigkeit als eine in der bezeichneten Art zusammengesetzte (complicirte) uns vergegenwärtigen, erscheint sie uns als eine, größeren Kraftaufwand erfordernde und längere Uebung vorausetzende. Am schwierigsten jedoch ist augenscheinlich die Behandlung der heuristischen Lehrform, weil hier im Denken bereits Geübte zu regieren und einem bestimmten Ziele entgegenzuführen sind, was offenbar vergleichungsweise die größte Umsicht und Gewandtheit des Lehrers erfordert. Wir glauben darin, daß sich in den hier aufeinander folgenden Lehrformen der bezeichnete naturgemäße Fortschritt nachweisen läßt, ein nicht unwichtiges Merkmal für die Richtigkeit der von uns in dem Vorangehenden aufgestellten Sätze zu erblicken.

C. Lehrton.

Wir verstehen unter dem Lehrton den Ausdruck der Stimmung, in welcher sich der Lehrer bei dem Unterrichte befindet; eine Erklärung,

*) Vergl. die interessante Abhandlung von Dir. Thilo: „Der Religionsunterricht in der evangelischen Volksschule nach seiner Idee," in den Rhein. Blättern XXVI. Bandes d. n. F. 1. Heft, namentlich S. 71 ff.

die selbst durch die Auffassung der Worte: Ton — Stimmung in ihrer sinnlichen Bedeutung sich rechtfertigt. Bei jedem andern Unterrichtsgegenstande mag diese Stimmung von untergeordneter Bedeutung sein; hier — bei dem Religionsunterricht, ist sie es nicht! Hier soll der Lehrer eine Wahrheit vortragen, die er nicht allein mit der Kraft seines Erkennens begriffen, sondern die er, was offenbar mehr sagen will, an seinem inwendigen Menschen *erfahren*, *erlebt* hat, und dieser Zustand der früheren Erlebung soll ihm in dem Momente des Lehrens wieder mit einer solchen Frische und Kraft *vor* die Seele oder vielmehr *in* die Seele treten, daß er aus demselben unmittelbar heraus zu den Kindern redet. Nur dann wird das gesprochene Wort, wie es von dem ganzen innerlich bewegten und erregten Menschen ausgeht, auch den ganzen Menschen, zu welchem geredet wird, wiederum erfassen, und — was sein Zweck ist, eine nachhaltige Wirkung auf das Leben desselben ausüben. Wenn wir, von dieser Betrachtung ausgehend, das Wesen der Stimmung, in welcher sich der Lehrer beim Religionsunterricht befinden soll, ihrem innersten Wesen nach als „*Zuversicht*" bezeichnen können, so ist in derselben doch auch nach einer andern Seite hin ein anderes Element nicht weniger wesentlich, das diesem eben genannten auf den ersten Anblick gerade entgegengesetzt zu sein scheint. Vergleichen wir nämlich den Lehrer mit dem von ihm zu behandelnden Object, so finden wir, daß in allen Gegenständen des Unterrichts der Lehrer *über* dem Gegenstande stehen muß, in welchem er unterrichtet, wenn anders sein Unterricht in jeder Beziehung genügend genannt werden soll. Anders ist es der Natur der Sache nach *nur* bei dem Religionsunterricht. Hier ist der Gegenstand selbst, in welchem unterrichtet wird, ein unendlicher, nämlich Gott, und die von ihm ausgehende Wahrheit, wie sie sich ausspricht insbesondere in seinem Wort. Der Lehrer steht also *unter* dem von ihm zu behandelnden Object, und es kann nicht fehlen, daß sich eine solche Stellung auch in seiner Stimmung und zwar als „*Demuth*" aussprechen muß. So verschieden aber auch die beiden in der normalen Stimmung des Religionslehrers sich vereinigenden Elemente auf den ersten Blick zu sein scheinen, so sind sie es doch in der That bei näherer Betrachtung nicht. Jene Zuversicht über die Erscheinungen des inneren Lebens, welche darzustellen des Religionslehrers Hauptaufgabe ist, kann nur in demjenigen entstehen, welcher dieselben erkannt hat in ihrem nothwendigen Zusammenhange mit einer geoffenbarten Wahrheit, die ihm als eine göttliche vorsteht. Zustände des Geisteslebens, als solche und an und für sich betrachtet, können eben so *wahr* als falsch, eben so Erzeugnisse des wahrhaften Guten sein, als der Lüge oder der Selbsttäuschung. Dann aber werde ich sie mit unbedingter Zuversicht für wahr halten und für wahr darstellen können, wenn sie sich zu einer Offenbarung, deren Göttlichkeit statuirt ist, nur verhalten wie das Innere zu dem Aeußeren, wenn sich in ihnen vollständig *das* innerlich abspiegelt, was in jener Offenbarung

äußerlich gegeben ist. Beides also, jene Zuversicht und diese Demuth, durchdringen sich gegenseitig in der Stimmung des Religionslehrers, und diese erscheint als das mit Nothwendigkeit sich ergebende Produkt aus jenen beiden Faktoren.

Wir können uns jedoch hier, wo wir uns die Aufgabe gestellt haben, über den Lehrton beim Religionsunterricht zur Klarheit zu kommen, noch nicht damit begnügen, daß wir das Wesen der Stimmung, deren Ausdruck uns der Lehrton ist, uns vergegenwärtigen. Zwar liegt am Tage, daß dieser Ausdruck sich unmittelbar aus jener Stimmung ergeben müsse, und daß, wo sie nur als das Wesentliche vorhanden ist, wir mit Zuversicht die Gestaltung der rechten Form erwarten dürfen. Allein das ist zu einer näheren Einsicht in den beregten Gegenstand noch erforderlich, daß wir die Stimmung, wie sie auf den einzelnen Stufen des Unterrichts nach Maaßgabe des zu behandelnden Stoffs und der zu unterrichtenden Kinder sich gestaltet, noch näher betrachten.

Auf der untersten Lehrstufe, deren Lehrstoff ausgewählte Stücke des A. Test. sind, kommt es vor Allem darauf an, in diesen Erzählungen Gott, insofern er sich als der Schöpfer, der Erhalter und der Regierer der Welt den Menschen geoffenbart hat, Gott als Vater den Kindern darzustellen. Und in der That bedarf es dazu nicht etwa einer besonderen Wendung, die man den zu erzählenden Begebenheiten geben müßte, sondern wenn der Lehrer es nur versteht, sie so wiederzugeben, wie sie ihm unmittelbar in dem göttlichen Worte gegeben sind, so wird und muß gerade diese Offenbarung Gottes mit unzweideutiger Gewißheit, und auch den Kindern erkennbarer Klarheit aus ihnen hervorleuchten. Auch liegt, wie dem Kindesalter der Menschheit, so dem Kindesalter des einzelnen Menschen die Erkenntniß von dem als Vater sich offenbarenden Gott am nächsten. Es findet diese Erkenntniß nämlich in dem Verhältniß, welches das Kind aus eigener Anschauung seines Lebens kennt, einen unmittelbaren Anknüpfungspunkt nicht nur, sondern es werden auch die wichtigsten Momente, in welchen jenes Verhältniß des Menschen zu Gott als dem Vater sich entwickelt und fortschreitet, in dem Verhältnisse des Kindes zu seinen Eltern sich wiederfinden. Die jenem Verhältniß nun zu Grunde liegende ewige Wahrheit muß der Lehrer erkannt und empfunden haben, wenn er auf dieser untersten Stufe des Religionsunterrichts mit Segen wirken will. Seine Stimmung muß demnächst einerseits Zuversicht sein zu dem weisen und allmächtigen Regierer der Welt, der zugleich der Vater aller derer ist, die mit freier Zustimmung ihres innersten Wesens es für ihre Seligkeit halten, seine Kinder zu sein, und andererseits muß sie Demuth sein, Demuth, die alle ihre Wege dem Herrn befiehlt, weil sie weiß, daß Er Alles wohl macht, und die getrosten Muth giebt bei dem Blick auch in die dunkelste Zukunft, weil es nicht geschehen kann, daß auch nur ein Haar von unserem Haupte fiele, ohne den Willen unseres himmlischen Vaters. Ein

Lehrer, durchdrungen von diesem erhebenden Gefühl, kann nicht anders als mit Wärme reden zu seinen Kindern von den Gnadenführungen Gottes, wie sie sich in der Geschichte der Erzväter und in der Geschichte des ganzen jüdischen Volks offenbaren; kann nicht anders als mit Nachdruck den Kindern vor Augen stellen, wie dieselbe sich ewig gleiche göttliche Liebe auch bereits in ihrem Leben sich kund gemacht hat; und darum wird, muß sein Wort eine nachhaltige Wirkung auf die empfänglichen Herzen der Kleinen ausüben, und sie frühe vorbereiten für das Aufnehmen weiterer Erschließungen der göttlichen Gnade.

Wir gehen zur Betrachtung des Lehrtons auf der nächst höheren Lehrstufe über. Den Lehrstoff bieten hier die neutestamentlichen Erzählungen dar. Wie es demnach sich uns als die Aufgabe der vorangehenden Lehrstufe ergab, den Kindern die Offenbarung Gottes als des Vaters vor die Seele zu führen, so stellt es sich uns als die Aufgabe dieser Lehrstufe heraus, ihnen die Offenbarung Gottes als des Sohnes zu vergegenwärtigen. Wie hier mit dem Lehrstoff an sich und unmittelbar diese Aufgabe gesetzt ist, braucht nicht nachgewiesen zu werden. Es entspricht dieselbe aber auch dem Standpunkte, auf welchem wir hier den Schüler erblicken. Er hat nämlich auf der vorigen Stufe gelernt, wie der Mensch aus eigener Vernunft und Kraft weder des Irrthums, noch der Sünde, noch des Todes ganz und gar Herr werden kann, wie er vielmehr der Herrschaft dieser drei Gewalten unterworfen ist. Es ist in sein eigenes Leben das Bewußtsein des Irrthums und der Sünde und die Ahnung des Todes getreten. Damit ist zugleich das Bedürfniß der Erlösung erwacht, und er kann es also fassen, wenn ihm verkündiget wird, daß ein Erlöser in Christo ihm und der ganzen Menschheit erschienen sei. Soll dieser Stimmung, welche der Schüler als den Grundton seines religiösen Gefühls auf dieser Entwickelungsstufe seines religiösen Lebens zu dem Unterrichte hinzubringt, von dem Lehrer zweckmäßig entsprochen werden, so muß er selbst von dem Glauben an den Erlöser innig durchdrungen und belebt sein. Er muß es erkennen, daß Er der Weg, die Wahrheit und das Leben sei; er muß es erfahren haben: es ist in keinem Andern Heil, ist auch kein anderer Name den Menschen gegeben, darin sie sollen selig werden, denn allein in dem Namen Jesu. Und liebt der Lehrer ihn von ganzem Herzen, wie er denn nicht anders können wird, als Den lieben, der sich selbst zu seiner Errettung dahin gegeben hat, so wird sich, wenn er von diesem Grunde seines Heils zu den Kindern redet, sein ganzes Wesen in der rechten Stimmung befinden. Er wird mit Zuversicht reden können, reden dürfen von Dem, dessen erlösende Kraft er selbst an seinem eigenen Herzen erfahren hat; er wird aber auch mit Demuth reden von Ihm, dem gegenüber er immer als eine Gnade und Vergebung Bedürfender erscheint, und in welchem er den erblickt, dem der Vater alles Gericht übergeben hat, auf daß sie alle den Sohn ehren, wie sie den Vater ehren.

Auf der dritten Stufe ist es das göttliche Wort, auf der vierten die aus dem Worte genommene Glaubens- und Sittenlehre, welche den Lehrstoff bildet. Das Wort ist der Verkündiger, der Träger des göttlichen Geistes. Wie also auf den beiden vorhergehenden Stufen die Offenbarung Gottes als des Vaters und des Sohnes der Gegenstand des Unterrichts war, so ist es hier die Offenbarung Gottes als des Geistes, welche den Kindern im Unterricht nahe gebracht werden soll. Auch hier bedarf es für diesen vor Augen liegenden Zusammenhang des näheren Nachweises nicht. Eben so wenig glauben wir darthun zu dürfen, daß der Lehrer, welcher die Kinder zu der Erkenntniß des Geistes aus dem Worte führen will, selber die Wirksamkeit dieses Geistes in der Menschheit und in seinem eigenen Innern erkannt und erlebt haben müsse. Ist aber dies der Fall, so wird er sich auch in derjenigen Stimmung befinden, welche erforderlich ist, um auf dieser Lehrstufe den hier und weiter oben bezeichneten Zweck des Unterrichts zu erreichen. Einerseits nämlich muß sich in dieser Stimmung und in dem Ausdrucke derselben, dem Lehrton, die Zuversicht aussprechen, daß das Wort, und daß die Lehre, welche den Gegenstand des Unterrichts ausmachen, wirklich göttliche Weisheit sei, d. h. eine Weisheit, wie sie die eigene Vernunft des Menschen aus sich selbst heraus nicht finden kann, sondern wie sie dieselbe gläubig annehmen muß; andererseits liegt aber eben in dieser Zuversicht auch wieder die Demuth angedeutet, nach welcher der Lehrer sein eigenes menschliches Wissen in seiner Begränztheit erkennt, wenn es darauf ankommt, mit demselben in die Tiefe ewiger Wahrheiten einzudringen, und nach der er folglich mit Freuden bereit ist, Belehrungen aus höherer Hand über diejenigen Gegenstände anzunehmen, die zu erkennen er ein tiefes unauslöschliches Verlangen in sich trägt.

So kommt es denn, wenn wir noch einmal das kurz zusammenfassen, was wir über die Stimmung des Lehrers auf den einzelnen Lehrstufen gesagt haben, immer und überall zur Gewinnung dieser Stimmung und damit zugleich des rechten Lehrtons nur darauf an, daß der Lehrer zu dem von ihm zu behandelnden Object in der rechten Stellung sich befinde, und diese rechte Stellung, wollen wir sie näher und bestimmter bezeichnen, ist keine andere, als: er muß das Object sich angeeignet, in sich zum Bewußtsein, zum Leben, zum bewußten Leben gebracht haben, — mit einem Worte, er muß im ganzen Sinne des Wortes ein wahrer Christ sein. Nirgend stellt sich uns so scharf und so entschieden diese Forderung heraus, als gerade dann, wenn wir fragen nach dem Lehrton für den Religionsunterricht. Auch der unchristliche Lehrer kann sich des Lehrstoffes, kann sich der Lehrform des Religionsunterrichts bemächtigen; aber den wahren, die Sicherheit der Wirksamkeit aussprechenden Lehrton wird nur der gewinnen können, der aus der Fülle seines Herzens und aus der Tiefe seiner eigenen Lebenserfahrung heraus zu den Kindern von den göttlichen Dingen redet.

Es muß zum Schlusse noch gefragt werden: Was kann die Schule für die religiöse Ascese, für die Belebung eines religiösen Thuns wirken? Im Allgemeinen zunächst dies, daß sie in allen ihren Einrichtungen, in ihrem ganzen Wirken von christlichem Ernst durchdrungen sich darstelle. Dieser Ernst ruht und wurzelt in der Vergegenwärtigung der Heiligkeit des allzeit allgegenwärtigen Gottes und der Heiligkeit seines allzeit geltenden Gebotes. Er schlägt, wo er Wurzel faßt, den Leichtsinn danieder, oder vielmehr, er gönnt ihm gar keinen Raum, diesem schlimmsten Feind des sittlichen Lebens, der darin besteht, daß man den Zusammenhang zwischen der That und ihren nothwendigen Folgen hinwegleugnet, und darum thut, wie das Gelüst treibt, nicht wie Gott gebietet. — Demnächst nennen wir als ein wichtiges Mittel für die Belebung des religiösen Sinnes das Gebet, das gemeinsame, tägliche, und das bei besonderen Veranlassungen die Höhe der Schulfeiern ꝛc. bezeichnende. Daß nur ein rechtes, geweihetes, dem tiefsten Herzen entströmendes Gebet eine heiligende Kraft über die Herzen der Schüler üben könne, gesteht Jeder gern zu. — Es ist ferner hier zu nennen die Erlernung von Kirchenliedern, wovon wir schon oben geredet haben, und der gemeinschaftliche Gesang derselben. Wer wäre so stumpf, oder so unbekannt mit der Geschichte seines eigenen Herzens, daß er von dem belebenden Einfluß des Gesanges nicht zu rühmen wüßte? — Aber wir dürfen es nicht verhehlen, daß die hier genannten Mittel für die Erweckung des religiösen Lebens in einer Zeit nicht zureichen, wo das Bedürfniß einer solchen Erweckung lebhaft empfunden, und in die Schule das Vertrauen gesetzt wird, daß sie nach ihren Kräften dazu mitwirken werde. Darum sei ein Vorschlag erlaubt! Wie wenn wir die christlichen Feste auch in der Schule feierten mit Gesang, Gebet, Sprechen biblischer Abschnitte, Unterredungen? Sollte nicht von solchen Feiern, wenn sie mit Liebe geordnet, mit Würde durchgeführt, mit Begeisterung gepflegt werden, sich ein heilsamer Einfluß auf das religiöse Leben der Jugend erwarten lassen? Freilich auch auf Verkennung hier und da wird man gefaßt sein müssen. Aber sollte der Muth für eine gute Sache unter den Lehrere eine Seltenheit geworden sein? — Reinthaler in Erfurt *) hat einen trefflichen Anfang gemacht. Ich denke, es ist der Mühe werth, daß, die das Gute wollen, der Sache weiter nachdenken, und in's Werk richten, was ihnen als heilsam erscheint.

D. Lehrmittel.

1. Für die Schüler.

1. Die Geschichten und Lehren der heiligen Schrift alten und neuen Testaments zum Gebrauch der Schulen und des Privatunter-

*) Vergleiche die von ihm herausgegebenen historischen Liturgieen. Erfurt 1837 — 1840. Ockermann.

richts, von F. Kohlrausch. Zwei Abtheilungen. 17. Aufl. Halle, Waisenhaus-Buchhandlung, 1838. (16 gGr.)

2. Anleitung für Volksschullehrer zum richtigen Gebrauch des Vorigen, von F. Kohlrausch. 2te Auflage. Ebendaselbst, 1812. (16 gGr.)

Beide Schriften hat A. H. Niemeyer bevorredet. In der Vorrede zu der Letzteren sagt er: „Darüber ist man ziemlich allgemein einverstanden, daß die biblische Geschichte lieber mit Auswahl und im Auszuge, als ganz vollständig in die Hände der Jugend kommen sollte. Aber der Hauptfehler der meisten Schriften dieser Art ist das Bestreben, das Alte in ein modernes Gewand zu hüllen, und dadurch beinahe unkenntlich zu machen, statt sich zu begnügen, nur ganz Unverständliches und Anstoß Erregendes wegzulassen, übrigens den alterthümlichen Charakter möglichst beizubehalten, und eben dadurch sogleich die Idee zu erwecken, daß hier nicht von Begebenheiten und Sitten unserer, sondern einer ganz andern Zeit die Rede sei, wodurch alles Ungewöhnliche gleich weniger befremdend wird. Nach diesen Grundsätzen ist auch der Verfasser dieser Schrift verfahren." Das erste der beiden hier aufgeführten Bücher sollen alle Kinder in Händen haben, und mit diesem soll dann nach der in dem zweiten gegebenen Anweisung (S. 3.) also verfahren werden: Zuerst wird eine Geschichte des Buches selbst von den Kindern langsam und deutlich gelesen und noch einmal gelesen. Alsdann geht der Lehrer die einzelnen Sätze genau durch, um den Kindern die ungewöhnlichen Ausdrücke und Wendungen verständlich zu machen, so daß nun in Absicht der Wortbedeutung keine Dunkelheit mehr ist. Die Hauptsorge aber muß sein, daß nun auch der Sinn des Ganzen und seiner einzelnen Theile klar werde ꝛc. Dieser soll durch geschickte Fragen aus den Kindern herausgelockt, entwickelt werden. Wie dabei in jedem einzelnen Falle zu verfahren, darüber enthält die „Anleitung" weitere fruchtbare Winke.

3. Biblische Geschichten aus dem Alten und Neuen Testament. Bearbeitet von einigen Predigern im Canton Basel. Basel, Neukirch, 1829. (10 gGr.)

„Die Geschichte ist, so viel es ein Auszug gestattet, im Zusammenhang gegeben worden, und namentlich ist nichts weggelassen, was zur Erkenntniß Jesu Christi leitet, als des A und O des ganzen göttlichen Wortes. Im Ganzen ist die einfache und für Kinder so faßliche Sprache der lutherischen Bibelübersetzung beibehalten worden." Jeder Erzählung folgen „Lehren" und einige Verse nach, die sich genau an die jedesmalige Geschichte anknüpfen. Verdient Empfehlung!

4. Offenbarung Gottes in Geschichten des Alten und des Neuen Testaments. Zur Beförderung eines erbaulichen Bibellesens. (Nach der Vorrede von dem christlichen Verein im nördlichen Deutschland.) 1s — 4s Bändchen. Halle, Waisenhaus-Buchhandlung, 1821 — 1824. (1 Thlr.)

Die Erzählungen aus dem Alten Testament umfassen vier, die aus den Evangelien drei, die aus der Apostelgeschichte ein Bändchen. Die Darstellung ist einfach, klar, anziehend; die Worte der heil. Schrift selbst sind in der Regel nur da gebraucht, wo etwas besonders stark hervorgehoben werden soll. Ueberall sind in die Erzählung Anwendungen gewebt, doch so, daß dadurch nicht der Gang der Erzählung unterbrochen, sondern nur in seinem innern Zusammenhange klarer herausgestellt wird. Für Lehrer sehr brauchbar und empfehlenswerth, überdies ungemein wohlfeil.

5. Die biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments, mit erklärenden kurzen Andachten und Gebeten, von **Dr. G. F. Seiler.** Vierzehnte Ausgabe. Erlangen, bei Heyder, 1828. (6 gGr.)

Das Buch enthält 52 Geschichten aus dem Alten und 84 aus dem Neuen Testament mit Einschluß der Apostelgeschichte. Die Sprache ist nur selten die der Bibel, gewiß um größere Deutlichkeit zu erzielen; doch zweifeln wir, daß dieser Zweck erreicht sei. Am Rande sind die Verse angegeben, denen das im Text Stehende entspricht. Die unter jeder Seite stehenden Fragen soll der Lehrer an die Schüler zur Wiederholung des Inhalts der einzelnen Erzählungen richten. Doch muß das wahrlich ein jämmerlicher Lehrer sein, der die Fragen, die er an seine Schüler richtet, aus einem Buche ablies't! Die am Schlusse jeder Erzählung hinzugefügten „erbaulichen Gedanken" sind an sich schon ganz gut, nur hüte sich der Lehrer, mit dergleichen Gedanken den guten Eindruck, den die einfache Erzählung gemacht hat, wieder todtzuschlagen. Brauchbar in den Händen eines denkenden Lehrers, der Weizen und Spreu zu sondern versteht; schädlich in den Händen dessen, der nachbetet, nachspricht und nachfühlt (wenn's sein kann), was ihm hier vorgebetet, vorgesprochen, vorgefühlt wird.

Aehnliche Bearbeitungen der biblischen Geschichte haben geliefert: Adler, Calaminus, Fiedler, Hebel, Hecht, Hübner, Jerrer, Küster, Lange, Lisco, Löhr, Melos, Morgenbesser, Otto, Rauschenbusch, Risler, Schmidt, Scheele, Spieker, Trefurt, Uhle, Vater, Wilmsen, Zahn, Zerrenner, Ziegenbein und Andere. *)

6. Biblisches Lesebuch, das ist: die wichtigsten biblischen Erzählungen Alten und Neuen Testaments. Ein Leitfaden für den Unterricht in der biblischen Geschichte, von **Otto Schulz.** Zweite Auflage. Halle 1842. (6 gGr.)

Sechzig Abschnitte aus dem Alten, vierundfünfzig aus dem Neuen Testament, Alles mit biblischen Worten, nur mit Weglassung solcher

*) Eine ausführliche Charakteristik der gangbarsten Bearbeitungen der biblischen Geschichte findet sich im Schulblatt für die Provinz Brandenburg, Jahrgang 1840, S. 319 ff.

Stellen, die für das jugendliche Alter entweder unverständlich oder anstößig sein könnten. Jeder alttestamentlichen Erzählung steht ein Spruch voran, der den Gesichtspunkt angiebt, aus dem sie zu betrachten ist. (Hierzu gehört: Bormann's Handbuch; s. unten.)

7. Biblische Geschichten, mit Berücksichtigung der Zeitfolge und ihres inneren Zusammenhanges bearbeitet und mit passenden Liederversen und Sprüchen versehen, für Schulen und Familien von **A. E. Preuß**. Zweite Aufl. Königsberg 1841, Bon. (6 gGr.)

Dazu: Anhang zu den biblischen Geschichten von **A. E. Preuß**, enthaltend Bemerkungen und Winke für den Lehrer zur Behandlung der biblischen Geschichte. (Pr. mit den bibl. Geschichten 20 gGr.)

In den biblischen Geschichten sind 80 Abschnitte aus dem Alten, 61 aus dem Neuen Testamente gewählt; die Bibelsprache ist fast durchweg beibehalten worden; Ueberschriften am Anfang und Liederverse und Bibelsprüche am Ende der Erzählungen sollen zur Befestigung und Belebung des Eindrucks dienen, den sie gemacht hat. Der „Anhang" enthält einen Schatz trefflicher Winke für den Lehrer der biblischen Geschichte.

8. Geschichten und Lehren aus der heil. Schrift alten und neuen Testaments zum Gebrauch in Schulen, bearbeitet von **A. Schuknecht**. Sechste Aufl. Darmstadt, Dicht, 1842. 278 S. (6 gGr.)

Es standen noch vor nicht gar langer Zeit, wenn es sich um das Mittel handelte, durch welches die biblische Geschichte an die Kinder gebracht werden sollte, zwei scharf entgegengesetzte Ansichten einander gegenüber. Während nämlich Einige in ganz freier Weise, ohne sich an die biblische Ausdrucksweise zu binden, diese Geschichten darstellten, verlangten Andere, daß dieselben nur aus der heil. Schrift selbst gelesen würden. Den Ersteren hat eigentlich — gewiß ohne es zu wollen — der alte Johann Hübner durch seine zweimal zweiundfünfzig bibl. Geschichten, die zuerst 1714 erschienen, die Bahn gebrochen, indem er schon vielfach von der Sprache der Bibel abwich, so daß mehrere spätere, viel freiere Bearbeitungen doch noch mit einem Schein des Rechts den Namen „Hübner" als ein empfehlendes Aushängeschild auf ihrem Titel tragen konnten. Die Anderen behaupteten den ausschließlichen Gebrauch der heil. Schrift, und so hatten sie zu besonderer literarischer Thätigkeit keine Veranlassung. In der neueren Zeit scheint eine Vermittelung dieser Extreme in der Weise einzutreten, daß man einen Auszug aus der biblischen Geschichte den Kindern in die Hand giebt. Das beweis't der Beifall, mit dem die Arbeiten von Zahn, O. Schulz, Preuß u. A. aufgenommen worden sind, und daß das obengenannte Buch schon in sechster Auflage vorliegt, ist gleichfalls ein Zeugniß dafür. Nur machen wir darauf aufmerksam, daß der Einführung desselben in preußische Schulen die Verfügungen des Ministeriums vom 18. November 1814 und der kurmärkischen Regierung vom 8. Februar 1814

(Schulblatt für die Provinz Brandenburg 1840, S. 361) in sofern entgegenstehen, als es ein Bibelauszug ist, können jedoch auch nicht umhin, den nach weiterer Belehrung über diesen Gegenstand fragenden Leser auf „Ein Wort über Zahn's biblische Historien, und über biblischen Geschichtsunterricht überhaupt, Meurs 1837, Rhein. Schulbchhdlg." (6 gGr.) und auf den Aufsatz: „Ueber den Unterricht in der biblischen Geschichte", im Schulblatt für die Provinz Brandenburg 1840, S. 147 ff. zu verweisen.

2. Für Lehrer.

1. Die vorzüglichsten Regeln der Katechetik, als Leitfaden beim Unterricht künftiger Lehrer in Bürger- und Landschulen. 11te Aufl. Neustadt a. d. Orla, bei Wagner, 1836. (6 gGr.)

„Der Zweck aller Religions-Katechisationen kann vernünftigerweise kein anderer sein, als auf berichtigte Begriffe gegründete Besserung und auf diese gegründete Wohlfahrt des Einzelnen und Ganzen." Diesem Satze, der sich gleich auf der ersten Seite findet, müssen wir widersprechen. Der Religionsunterricht, und folglich auch die Religions-Katechisation hat es nämlich nicht mit „Begriffen", sondern zunächst, wie aller Unterricht, mit Anschauungen zu thun, versteht sich, mit inneren. Diese sollen zum Bewußtsein gebracht, nach der Reinigung, Läuterung, Erweiterung dieser soll das Kind sehnsüchtig gemacht werden, daraus allein kann die „Besserung und auf diese gegründete Wohlfahrt des Einzelnen und Ganzen" hervorgehen. Auf das, was das Kind erlebt, was es erfahren hat an seinem inwendigen Menschen, auf seine Liebe und auf seinen Abscheu, auf seine Furcht und auf seine Zuversicht, auf seine Freude und auf seinen Schmerz, auf seine Wünsche und auf seine Hoffnungen, auf diese innersten Bewegungen seines geistigen Lebens ist es zu verweisen, und von diesen aus sind in der Religionsgeschichte die Zustände der historischen Personen, sind in der Glaubenslehre die Rathschlüsse Gottes, sind in der Sittenlehre die Forderungen des göttlichen Gesetzes ihm klar zu machen. So allein kann ein Unterricht zu Stande kommen, der nicht an dem Kinde, sondern in ihm haftet, der es nicht von Begriff zu Begriff, sondern von Anschauung zu Anschauung, von Erfahrung zu Erfahrung führt; so allein darf ein Religionsunterricht beschaffen sein, der den Anforderungen der neueren Pädagogik entsprechen soll, welche von der einseitigen Verstandesentwickelung, so wie von jeder Zersplitterung sich abzuwenden, und eine Lebensentfaltung anzustreben bemüht ist. *) — Das angezeigte Büchlein enthält übrigens so viel Brauchbares, als

*) „Was die Philosophie, weise Leute und die ganze Vernunft lehren und erdenken kann, das zum ehrlichen Leben nützlich sei, das giebt die Historie mit Exempeln und Geschichten gewaltiglich, und stellt es vor die Augen, als wäre man dabei." Luther.

jeder, der weiß, daß Dinter der Verfasser desselben ist, von diesem zu erwarten gewohnt ist. Was er hier in der Theorie giebt, hat er praktisch ausgeführt in seinen „Unterredungen über die beiden ersten Hauptstücke des lutherischen Katechismus“ und anderweitig. — Wir können hier jedoch nicht umhin, über „die in den 1790er Jahren hauptsächlich durch Gräffe und Dolz, und fast bis zu ihrem Höchsten ausgebildete Katechisirkunst, welcher Dinter gewissermaßen die letzte Hand anlegte“ *) an die Worte des G. K. R. Schwarz, zu erinnern, in denen er sagt: „Es liegt am Tage, daß mit aller jener Fragekunst nicht viel gewonnen worden, und daß mancher Geistliche, der hierin manchem Schulmeister nachstehen mußte, dafür aber aus der Fülle seiner Glaubenskraft in die Gemüther seiner Katechumenen sprach, doch eine bei weitem segensreichere Aussaat für seine Gemeinde ausgestreuet.“ Damit stimmt überein die Klage des C. R. Dr. Lücke. **) — „Und dann, wenn man zur eigentlichen Lehre kommt, wie wird darin alles logisch geordnet, so abstract wie möglich zubereitet, definirt und eingetheilt, und von Anfang an, als wüßte das Kind schon alles und dürfte sich nur eben recht besinnen, um das ganze Christenthum, wie das gewöhnlichste Ding von der Welt, aus sich herauszuspinnen, fragend katechisirt, mit und ohne Ja und Nein! Es müßte mit einem Wunder zugehen, wenn dieses im schlechtesten Sinne für den Hausbedarf und Hausverstand gemachte Herbarium vivum von christlichen Begriffen, denen man alle frische Farbe des Positiven entzogen hat, für die Jugend Kraft haben, ihr Freude und Lust bringen sollte. Ich bin ein Freund des klaren, geordneten Unterrichts, auch in der Religion, und halte viel auf die rechte katechetische Kunst; aber das kann nimmer die rechte sein, welche aus dem jugendlichen Gemüthe immer nur fragend nehmen, immer nur Begriffe entwickeln und spalten will, ohne zuvor etwas gegeben, und in die tiefste Tiefe des Gemüthes eingepflanzt zu haben.“ — Diese Bemerkungen erklären sich gegen jede aufklärungs- und verstandessüchtige, begriffsmäßige Behandlung des Religionsunterrichts, nicht gegen den zweckmäßigen Gebrauch der Katechetik. Vielmehr nehmen wir hier Veranlassung, auf die besten neueren Werke über dieselbe aufmerksam zu machen, nämlich auf: „C. Thierbach: Abriß der katechetischen Regeln und Anweisung zur Einübung derselben. Zweite Auflage. Sondershausen, bei Eupel, 1842.“ (16 gGr.) Ferner: „L. Kraußold: Katechetik. Erlangen, bei Enke, 1842. (1 Thlr. 8 gGr.) Und: „Katechetik für Volksschullehrer. Herausgegeben von Wachler. Breslau, bei Hirt, 1843.“ (22 gGr.) Von diesen drei Schriften behandelt die erste die Katechisirkunst als die Kunst des entwickelnden Unterrichts überhaupt; die zweite faßt die Katechetik als die

*) Studien und Kritiken. 1833. 1. Heft.

**) F. Busch, Anleitung zur Mittheilung der Religion. Vorwort von Dr. Lücke. S. IX.

„Wissenschaft von den Principien und Regeln für ein zweckmäßiges Entwickeln des religiösen Seins und Lebens der Jugend zu ihrer geistlich kirchlichen Mündigkeit"; die dritte endlich, auf systematische Einrichtung verzichtend, giebt zweckmäßige praktische Anleitung zur Entwerfung und Abhaltung religiöser Katechisationen.

2. Paragraphen zu der heiligen Geschichte. Zur Geschichte des ersten Buchs Mose, von **Dr. F. A. Krummacher.** 8. Berlin, bei Reimer, 1828. (1 Thlr. 18 gGr.)

Paragraphen heißt nach der eigenen Erklärung des Verfassers hier nur so viel als Randglossen, wie er sie nach und nach seiner Bibel hinzugefügt hat. Die ganze heil. Geschichte zerfällt ihm in drei Perioden. Die erste nennt er die Zeit der Verheißung, die zweite die Zeit des Gesetzes, die dritte die Zeit des Lichtes; die erste umfaßt die vormosaische, die letzte die ganze christliche Zeit. Die Paragraphen beziehen sich nur auf die erste Periode. Ueber sie werden hier manche anregende Gedanken mitgetheilt; eine eigentliche Erklärung aber würde man vergeblich suchen.

3. **Dinter:** Schullehrer-Bibel. Neun Bände. Dritte Auflage. Neustadt a. d. O., Wagner, 1826. (6 Thlr.)

4. **Brandt:** Evangelische Schullehrerbibel. Drei Bände. Zweite Auflage. Sulzbach, Seidel, 1833. (1 Thlr. 10 gGr.)

5. **O. v. Gerlach:** Das Neue Testament nach Dr. Martin Luther's Uebersetzung, mit Einleitung und erklärenden Anmerkungen. Zwei Bände. Dritte Auflage. Berlin, Thome, 1843. (2 Thlr. 8 gGr.)

6. **Lisco:** Das Neue Testament nach der deutschen Uebersetzung Dr. M. Luther's. Mit Erklärungen, Einleitungen, einer Harmonie der vier Evangelien, einem Aufsatz über Palästina ꝛc. Dritte Auflage. Berlin, Enslin'sche Bchhdlg., 1840. (2 Thlr. 16 gGr.)

7. **Richter:** Erklärte Hausbibel. Sechs Bände. Barmen, Falkenberg, 1835 — 1843. (10 Thlr.)

Unter den vorgenannten Erklärungen ist die Dinter'sche die älteste. Sie hat viel Redens von sich gemacht. Einige haben sie auf's Höchste gepriesen, Andere sie auf's Aeußerste gescholten. Sie hat, wie jedes Menschenwerk, Vorzüge und Mängel. Ihre Vorzüge bestehen in der Einfachheit und Klarheit ihrer Erklärungen, und in den vielen praktischen Anwendungen, die sie giebt; aber die Einfachheit ist nicht selten trivial, und die Klarheit wird oft durch Verflachung erreicht. Ueberdies kommt ihr das Prädikat einer evangelisch-lutherischen Erklärung in dem Sinne, wie Dinter selbst das Wort gebraucht wissen will (Vorrede S. IV), nicht zu, da sie nicht selten lehrt, was mit den symbolischen Büchern unserer Kirche in offenbarem Widerspruch steht.

Die Brandt'sche Schullehrerbibel spricht es in dem Vorwort (S. VI) offen aus, daß sie die Absicht habe, einer „weitverbreiteten" Bibelerklärung entgegenzuwirken, und es ist klar genug, daß damit nur

die Dinter'sche Schullehrerbibel gemeint sein kann. Sie, die Brandt'sche, nennt sich daher auch „evangelische Schullehrerbibel". Sie verdient auch in der That diesen Namen in dem oben angegebenen Sinne, indem sie ihre Uebereinstimmung mit den symbolischen Büchern der evangelischen Kirche überall darzuthun im Stande ist. In der äußeren Anordnung hat sie mit der Dinter'schen dies gemein, daß auf jeden Vers die zugehörige Erklärung unmittelbar folgt. Dagegen giebt sie die von Dinter in die Erklärung verwebten „Nutzanwendungen" am Schlusse jedes Kapitels besonders, wodurch allerdings diese Zugaben nicht selten als ein bloß Zufälliges nicht nur erscheinen, sondern es wirklich werden.

Auch O. v. Gerlach steht auf dem Standpunkte des gläubigen Bibelerklärers. Seine Arbeit unterscheidet sich daher mehr der Form als dem Geiste nach von der vorhergenannten. Er zerlegt den biblischen Text sinngemäß in Abschnitte, leitet jeden derselben mit denjenigen Bemerkungen ein, welche die Auffassung des Zusammenhangs zum Zweck haben, und erklärt Einzelnes, anmerkend, unter dem Texte. Für Schullehrer insbesondere und mit Rücksicht auf Schulzwecke ist die Arbeit nicht abgefaßt.

Eben dies gilt auch von Lisco's und Richter's Erklärung. Beide haben es mehr im Allgemeinen darauf abgesehen, Anleitung zum Verständniß des göttlichen Wortes und eben damit zu recht gesegneter Lesung desselben zu geben. Lisco giebt zu dem Ende seine Auffassung des göttlichen Wortes, wie sie sich ihm aus dem Studium älterer und neuerer Ausleger und aus eigener Herzenserfahrung ergeben hat. Zu einer lichtvollen Uebersicht der Anordnung im Ganzen, namentlich in den Briefen, verhilft er durch Nachweisung des Gedankenlaufs, der Disposition. Richter theilt häufig neben seiner auch die Auffassung anderer Ausleger mit, namentlich solcher, die besonders geistreich oder besonders fruchtbar in der Anwendung sind. Dadurch gewinnt die Arbeit denn jenen großen Umfang, durch den sie einer nicht geringen Zahl von Lehrern ihrer Kostbarkeit wegen unzugänglich wird, während sie andererseits auch wieder an Reichthum und Interesse gewinnt, und andere Hülfsmittel leicht entbehrlich macht.

Von Lisco wird nächstens eine Erklärung und Bearbeitung auch des Alten Testaments erscheinen. Der erste Band, enthaltend die historischen Bücher, liegt bereits vor.

8. Das Reich Gottes auf Erden. Handbuch zur biblischen und Kirchengeschichte für Lehrer und reifere Schüler und zum Selbstunterricht, von F. L. Zahn. Erster Theil: Das Alte Testament. Zweite Auflage. Meurs, Rheinische Schulbuchhandlung, 1833. (1 Thlr. 12 gGr.) Zweiter Theil: Das Neue Testament. Ebendaselbst, 1834. (1 Thlr. 12 gGr.)

Wie der Verfasser sich im Weihe- und Vorwort selbst ausspricht, so soll das vorliegende Werk sein „ein Handbuch im eigentlichen Sinne des

Wortes: beim Lesen der heil. Schrift zur Hand liegend, als Wegweiser hier und da einen Wink gebend, und so durch alle Bücher der heiligen Schrift hindurch führend. Das Buch ist also nicht les- und nicht brauchbar ohne Geleit der heil. Schrift. Ferner ist es kein Handbuch für biblische Geschichte, wie wir deren mehrere haben, bloß Nutzanwendungen gebend über eine gewisse Anzahl in den Schulen cursirender biblischer Geschichten, sondern es soll den Lehrer selbst in das Ganze der heiligen Schrift führen, nicht bloß zur handwerksmäßigen Anwendung eines kleinen Theils. Der Lehrer in der Religion soll das Wort Gottes selbst in seinem ganzen Umfange kennen, denn wie will er das Einzelne erkennen, ohne einen Blick in's Ganze zu haben?" Das erste Buch umfaßt die Urgeschichte, das zweite das Patriarchenzeitalter, beide zusammen den Zeitraum, den die Genesis schildert. Mit sichtbarer Vorliebe ist dieser, den dritten Theil des ganzen Buches einnehmende Abschnitt behandelt. Was Herder einst von einem Erklärer der heil. Urgeschichte verlangte: „Geist des Orients, ohne daß der schlichte Kopf des Occidents dadurch betäubt wird", das scheint auch dem Verf. bei der Bearbeitung dieses Theils vorgeschwebt zu haben; ob es ihm überall gelungen ist, die schwere Aufgabe zu lösen, darüber kann hier nicht verhandelt werden. Der Verf. selbst steht auf dem Standpunkte des gläubigen Schrifterklärers. Häufig führt er „bewährte Männer alter und neuer Zeit" redend ein, in den das erste Buch Mosis behandelnden Abschnitten namentlich Luther, Calvin, Herder, Krummacher, Schubert u. A. Dadurch gewinnt nicht allein die Darstellung einen eigenthümlichen Reiz, sondern der Inhalt selbst einen besonderen Werth. Das, was anderwärts bereits zehn- und mehrmal gesagt worden ist, Andeutungen, wie diese und jene Geschichte zu moralischen Nutzanwendungen zu gebrauchen sei und dergl., würde man hier vergeblich suchen; allein wer danach verlangt, Zweifel gelöst zu sehen, die ihm bei dem Lesen und Betrachten der mosaischen Urkunden irgend woher gekommen sein mögen, wer Aufschluß verlangt über den Zusammenhang der heiligen und der Profan-Geschichte, wer erfahren will, wie die Ergebnisse der neueren Forschungen im Gebiete der Naturwissenschaft sich zu den in den heiligen Urkunden überlieferten Nachrichten verhalten, der wird hier nicht vergeblich Nachfrage halten. —

In dem folgenden dritten bis achten Buch wird die Geschichte des Reiches Gottes von Moses bis auf Johannes den Täufer erzählt. Hier ist Vieles nur angedeutet, aber gerade das, wonach der auf seinen Unterricht sich gewissenhaft vorbereitende Lehrer in andern, die biblische Geschichte Alten Testaments behandelnden Hülfsmitteln umsonst suchen dürfte, wird ihm hier meist geboten werden. Wir empfehlen das inhaltreiche, viele anregende Gedanken enthaltende Buch allen an gehobenen Schulen unterrichtenden, allen durch Selbststudium sich fortbildenden und prüfenden Lehrern.

9. Handbuch zur Erklärung und unterrichtlichen Behandlung der wichtigsten biblischen Erzählungen; zunächst mit Beziehung auf Otto Schulz biblisches Lesebuch bearbeitet von K. Wormann. Berlin 1841, Oehmigke. XII u. 454 S. (1 Thlr. 6 gGr.)

Es soll dies Handbuch ein Hülfsbuch sein zunächst für diejenigen Lehrer, welche sich bei ihrem Unterricht in der biblischen Geschichte des biblischen Lesebuchs von O. Schulz (s. oben) bedienen. Nicht minder wird es aber auch denen ein Rathgeber und Führer sein, welche bei ihrem Unterricht in der biblischen Geschichte ein anderes Lehrbuch oder auch die Bibel selbst zu Grunde legen, da es alle Erzählungen behandelt, deren Betrachtung in der Schule gefordert werden kann. Es erklärt alle schwierigen Ausdrücke und Wendungen, die in den bezeichneten biblischen Abschnitten vorkommen, giebt die allgemeinen Gesichtspunkte an, aus denen die Erzählungen in der Schule darzustellen sind, theilt die historischen, geographischen, und antiquarischen Kenntnisse mit, welche das Verständniß derselben erfordert, und beabsichtigt demnach nicht allein, dem Lehrer der biblischen Geschichte bei der Vorbereitung auf seinen Unterricht Dienste zu leisten, sondern auch einer immer gesegneteren Behandlung dieses wichtigen Unterrichts die Bahn zu brechen.

Von den unzähligen Bearbeitungen des Katechismus Luther's führen wir folgende zwei auf, von denen jede eine Hauptperiode in der Entwickelung der protestantischen Kirche gewissermaßen vertritt:

10. Einfache Erklärung der christlichen Lehre, nach der Ordnung des kleinen Katechismus Lutheri, von Philipp Jakob Spener. Erlangen, bei Palm, 1827. (20 gGr.)

Eine Arbeit, eben so würdig ihres um die evangelische Kirche hochverdienten Verfassers, wie seine größeren Werke. Auch noch jetzt kann dieselbe mit Nutzen gebraucht werden von solchen Lehrern, die sich zurechtzufinden wissen in der natürlich veralteten Form, und die aus dieser heraus den Geist zu schöpfen vermögen, der allein lebendig macht.

11. Luther's Katechismus. Mit einer katechetischen Erklärung nebst den darin angeführten Liedern, von J. G. Herder. Zum Gebrauch der Schulen. Jena, Frommann (ohne Jahrzahl). (4 gGr.)

Zuerst „die Hauptstücke der christlichen Lehre"; dann „Katechismus mit Luther's Erklärung"; endlich „katechetische Erklärung des Katechismus Luther's". Voran geht ein kurzer „Unterricht zum Gebrauch dieser katechetischen Erklärung". Es heißt darin: Auswendig gelernt soll und kann sie (diese Erklärung) nicht werden; denn in vielen Fragen und Antworten derselben steckt, der erforderlichen Kürze wegen, Manches, was durch neue Fragen zergliedert und aufgelöst werden muß. Ihr Zweck ist eben, vom todten Auswendiglernen wegzubringen, und den

Lehrer gleichsam zu zwingen, daß er katechisiren und durch freies Katechisiren die Wahrheiten des Christenthums leicht und verständlich beibringen muß. Der Name des Verfassers überhebt uns jeder weiteren Anpreisung.

12. Entwürfe und Stoffe zu Unterredungen über Luther's kleinen Katechismus; ein Hülfsbuch für Lehrer im evangelischen Christenthum, von **Dr. W. Harnisch**. Erster Theil: das erste Hauptstück. Zweite Aufl. (1 Thlr. 8 gGr.) Zweiter Theil: das zweite Hauptstück. (1 Thlr. 4 gGr.) Weißenfels (Halle, bei Anton), 1837.

Nach dem Worte des Herrn, Matth. 13, 52, ist ein jeglicher Schriftgelehrter, zum Himmelreich gelehrt, gleich einem Hausvater, der aus seinem Schatz Altes und Neues hervorträgt. An einem solchen Schatze fehlt es jedoch gar vielen Lehrern, namentlich denjenigen, deren Bildungszeit in die Periode fällt, deren pädagogische Richtung in einer Ueberschätzung einer einseitigen Verstandesentwickelung sich kund gab. Damals ließ man absichtlich die früher allerdings eben so einseitig getriebenen Gedächtnißübungen zurücktreten; man überlieferte nichts, weil man immer nur entwickeln zu müssen glaubte. Die neuere Pädagogik hat, wie sie mußte, dieses Extrem verlassen, indem sie, die hohe Bedeutung eines entwickelnden Unterrichts anerkennend, doch auch der Ueberlieferung des Positiven ihr Recht angedeihen läßt. Als ein Hülfsmittel zur Ertheilung des Religionsunterrichts in diesem Sinne glauben wir das angezeigte Werk vorzugsweise empfehlen zu müssen. Es zerlegt den katechetischen Stoff in Fragen und Antworten, und erläutert denselben durch Sprüche und Liederverse, durch Stellen aus anderen Schriftstellern und durch geschichtliche Beispiele. So rechtfertigt es seinen Titel: Entwürfe und Stoffe, und liefert dem Lehrer mehr, als er in irgend einer Schule wirklich wird verarbeiten können, aber nichts, das nicht in irgend einer Beziehung einen wohlthätigen Einfluß — einen erleuchtenden, einen erwärmenden, einen erhebenden — auf ihn selbst ausüben könnte.

Noch sind zu nennen die Bearbeitungen des lutherischen Katechismus von Backe, Dreist, Purgold, Rosenthal, Schott, Stier.

An diese Schriften reihen wir noch die Anzeige der folgenden:

13. Vollständiger Unterricht im evangelischen Christenthume. Ein Lehrbuch für höhere Volksschulen, Bürgerschulen, Berufsschulen, Schullehrerseminarien und Gymnasien, so wie ein Erbauungsbuch für gebildete Christen, von **Chr. W. Harnisch**. Zwei Theile. Halle, bei Anton, 1831. (1 Thlr.)

Der erste Theil unter dem besonderen Titel: „Die Geschichte des Reiches Gottes auf Erden", enthält eine zusammenhängende Darstellung des geschichtlichen Inhalts der heiligen Schrift nicht nur, sondern, über die Gränzen dieser hinausgehend, führt er die Geschichte des Reiches Gottes herab bis auf die Gegenwart. Demnach ist, wie der Verf. in der

Vorrede selbst sagt, „das Buch für gewöhnliche Volksschulen gar nicht berechnet"; dagegen ist es sein Wunsch, „daß diese Schriften Lehrbücher in vielen Schullehrer-Bildungsanstalten werden", und er hofft, „daß sie in sofern nicht ganz ungeeignet dazu sind, als Lehre und Erbauung in ihnen sich vereinen".

Der zweite Theil führt den besondern Titel: „Die evangelische Christenlehre", und zerfällt außer einer Einleitung in die beiden Hauptstücke: des Christen Glaube (Glaubenslehre), des Christen Leben (Pflichtenlehre). Die zu erweisenden Glaubenssätze und die zu erläuternden Gebote bilden den Text des Buches, in den jedoch häufig Bibelsprüche und Liederverse verwebt sind; der größte Theil der Beweisstellen steht vollständig abgedruckt unter dem Text.

14. Christliches Religionsbuch, für mündige Christen und die es werden wollen, auch zum Gebrauch in Lehrerseminarien und höheren Schulanstalten, auf Grundlage der heil. Schrift und nach Ordnung des lutherischen Katechismus, von **Dr. K. F. Kniewel**. Dritte Auflage. Berlin 1840, Oehmigke. (12 gGr.)

Es kam dem Verf., nach seinem eigenen Geständnisse (Vorrede IV), nicht darauf an, über Vieles, z. B. die Lehre von den Engeln, den Wundern, dem Leben nach dem Tode ꝛc., etwas Neues, von der gewöhnlichen Ansicht Abweichendes zu sagen, sondern nur darauf, das Ewige — Alte und doch immer Neue — in dem unerschöpflichen Schatze der heil. Schrift Enthaltene nach seiner besten Ueberzeugung in ein helles Licht zu stellen. Die Ordnung aber des lutherischen Katechismus ist beibehalten in Beziehung auf seine wahrhaft historische Bedeutung als symbolisches Buch der evangelischen Kirche, und auf seinen innern Gehalt als eine bis jetzt noch unübertroffene Summe und köstlichen Kern der lauteren evangelischen Wahrheit. Dem Lehrer, „dem es ein Ernst ist, aus der trostlosen Leere verstandesgerechter Allgemeinheiten zur Erkenntniß der lebendigen Fülle und eigenthümlichen Bestimmtheit des Lehrbegriffs seiner evangelischen Kirche zu gelangen, nicht genug als Führer zu empfehlen".

Noch einige andere Hülfsmittel für den Lehrer bei dem Unterricht in den Wahrheiten des christlichen Glaubens:

15. **E. A. Ackermann**: Die alt-christlichen Lehrstücke, ihr Inhalt und ihr Zusammenhang. Eine theologisch-praktische Abhandlung zur Lösung der Frage: ob wir Recht thun, sie im christlichen Volksunterricht beizubehalten? Nürnberg (Leipzig, F. Fleischer), 1832. (1 Thlr. 4 gGr.)

Es ist des Verfs. Streben, zu zeigen: daß die christlichen Lehrstücke, ihrem Inhalt und ihrem Zusammenhange nach, das rechte christliche und, was dasselbe ist, das reinste sittliche Leben zu begründen vermögen. Um diesen Zweck zu erreichen, entwickelt er den Inhalt der christlichen Lehr-

stücke, zeigt sodann den innern und nothwendigen Zusammenhang, in welchem sie unter sich selbst stehen, und weis't endlich hierbei die Wirkungen auf christliches Leben nach, die ihnen eigen sind. Aus dem Allen zieht er den Schluß, daß wir unser christliches Volk ganz nach der Absicht des Evangelii unterweisen, wenn wir es nach dem Gange jener Lehrstücke zum christlichen Glauben und Leben bilden. — Vergl. auch: Klopsch: Gymnasium und Kirche. Berlin 1842, Veit u. C. (12 gGr.) Eine Abhandlung, die mit eben so viel Freimüthigkeit als Gründlichkeit die Mängel des evangelischen Religionsunterrichts namentlich auf den Gymnasien bespricht.

16. Einleitung in die sämmtlichen Bücher der heiligen Schrift. Ein Handbuch zur Erleichterung des Bibellesens, von H. A. Huber. Zweite Auflage. Basel, bei Schweighauser, 1812. (9 gGr.)

Giebt in einfacher Form das Wissenswürdigste über Verfasser, Zeit und Ort der Abfassung und Zweck der biblischen Bücher. Zuweilen werden an die Darlegung des Historischen fromme Betrachtungen angeknüpft.

17. Bibelkatechismus, d. i. kurzer und deutlicher Unterricht von dem Inhalt der heiligen Schrift, von Dr. F. A. Krummacher. Zwölfte Auflage. Essen, bei Bädeker, 1843. (6 gGr.)

An Inhalt dem Vorigen gleich, aber kürzer und in Fragen und Antworten abgefaßt. Für den Elementarlehrer genügend.

18. Leitfaden beim Unterricht in der biblischen Geschichte und in der Bibelkunde, mit einem Anhange, enthaltend Luther's Katechismus, die Unterscheidungslehren der katholischen von der evangelischen Kirche und einen kurzen Inhalt der biblischen Bücher in Versen, von W. Bernhardi. Zweite Aufl. Potsdam (Berlin, Oehmigke's B.), 1842. (12 gGr.)

Nur einzelne, abgebrochene Sätze, den Inhalt der biblischen Bücher andeutend, und als Leitfaden, so wie als Erinnerungsbuch zur Wiederholung wohl zu benutzen. Hinzugefügt ist außer dem auf dem Titel näher bezeichneten Anhang eine kurze Geographie von Palästina, Nachrichten über Gewichte, Maaße und Münzen bei den Juden, Erklärung veralteter Ausdrücke, und eine Zeittafel über die biblischen Ereignisse.

19. Bibelkunde oder gemeinfaßliche Anleitung zur Kenntniß der Bibel und zur Erklärung derselben in der Volksschule, nebst einem Anhange, die nothwendigsten Vorkenntnisse aus der biblischen Geschichte, Geographie und Alterthumskunde enthaltend, von Dr. F. G. Rettig. Hannover, bei Hahn, 1834. (12 gGr.)

Ein brauchbares Buch, reichhaltig, anregend, klare Einsicht fördernd!

20. Abriß der bei dem Religionsunterrichte unentbehrlichsten Hülfskenntnisse. Erste Abtheilung, welche die bei dem Religionsunterrichte nothwendigsten Naturkenntnisse enthält. Zweite Auflage. 1828. (16 gGr.) Zweite Abtheilung, welche die bei dem Religionsunterrichte nothwen-

digsten historischen Kenntnisse enthält. Von A. W. H. Ziegenbein. Quedlinburg, bei Ernst, 1808. (1 Thlr.)

Durch den Titel hinlänglich nach seinem Inhalte bezeichnet. Brauchbar!

21. Erzählungen aus dem Reiche Gottes. Zum Gebrauche bei dem Religionsunterricht in Kirche, Schule und Haus. Nach Luther's kleinem Katechismus geordnet von Glaser. Zweite Aufl. Erlangen 1843, Heyder. (1 Thlr. 12 gGr.)

Eine Erläuterung des Katechismus durch (780) Beispiele aus dem wirklichen Leben aller Zeiten und Völker. Wer wüßte nicht, wie viel Mittheilungen dieser Art zur Belebung des christlichen Sinnes und zur Veranschaulichung des göttlichen Wortes beitragen können? Recht gebraucht wird dieses Buch reichen Segen stiften! Vergl. Wölbling: Christliche Geschichten. Weißenfels (Halle, Anton), 1843. (1 Thlr. 8 gGr.)

22. Kalkar: Die biblische Geschichte in Vorträgen für Gebildete. Zwei Bände. Kiel 1839, Universitäts-Bchhdlg.. (3 Thlr. 16 gGr.)

Geistvolle Auffassung, blühende Sprache, so wie die Darstellung der Geschichte Israels im Zusammenhange mit der Weltgeschichte überhaupt geben diesem Buche für den gebildeten Leser einen eigenthümlichen Werth. Die gewöhnliche Behandlung der biblischen Geschichte läßt uns leicht über dem wichtigen Einzelnen die Bedeutung der ganzen Lebensentwickelung des jüdischen Volkes übersehen; darauf hin vorzugsweise wird hier unser Blick gelenkt, und so ein eben so erhabener als fruchtbarer Standpunkt gewonnen.

23. Lehrbuch der Religion für evangelische Lehranstalten, von E. Judä. Berlin, bei C. H. Schröder, 1836. (16 gGr.)

Dies Buch enthält den gesammten Lehrstoff für einen vollständigen Lehrgang des Religionsunterrichts. Es findet sich in demselben nämlich 1) die biblische Geschichte Alten und Neuen Testaments; 2) eine Beschreibung Palästina's; 3) ein Umriß der christlichen Glaubens- und Sittenlehre, sich anschließend an Luther's Katechismus; 4) eine Einleitung in die heilige Schrift Alten und Neuen Testaments. Mehr aber noch als durch diesen seinen Reichthum empfiehlt sich das Buch durch den in demselben waltenden evangelischen Sinn, und eine einfache, der Sache angemessene Darstellung. Dasselbe gilt von desselben Verfassers Umriß der christlichen Kirchengeschichte für höhere Bürgerschulen und Gymnasien. Berlin, bei Schröder, 1836. (6 gGr.)

24. Ueber den Religionsunterricht in Volksschullehrer-Seminarien. Ein Beitrag zur Verständigung über einige für jeden Religionsunterricht wichtige Fragen, von E. A. Hasert. Greifswald, bei Koch, 1832. (12 gGr.)

Ein inhaltreiches, gedankenvolles Büchlein, das Niemand, der sich für den behandelten Gegenstand interessirt, ohne Belehrung und Anregung aus der Hand legen wird. — Dasselbe gilt von:

25. **A. Kalcher:** Die Behandlung der biblischen Geschichte in christlichen Volksschulen. Ein Wegweiser für Lehrer und Alle, denen die christlich-religiöse Erziehung unserer Jugend am Herzen liegt. Berlin 1844, H. Schultze. (110 S. 8 gGr.)

Ein Buch, das so, wie es in der vorstehenden Abhandlung angegeben ist, Glaubens- und Sittenlehre mit einander in inniger Verbindung behandelte, und zugleich den Lehrer bei dem in dieser Weise zu ertheilenden Unterrichte leiten könnte, ist uns nicht bekannt. Ich lege in dem Seminar zu Berlin bei der Behandlung dieses Gegenstandes zum Grunde: „Biblisches Spruchbuch zu Luther's kleinem Katechismus. München (Jaquet) 1831," das nichts als die Beweisstellen in der durch den Inhalt des Katechismus selbst gegebenen Aufeinanderfolge enthält. An die dogmatischen Beweisstellen reihen sich jedesmal solche an, aus denen die ethische Bedeutung des vorher festgestellten Glaubenssatzes ersichtlich ist, und so entspricht diese Anordnung ganz der oben angedeuteten Idee.

III.

Der Unterricht im Lesen.

Von unermeßlicher Wichtigkeit für die Bildung der Menschheit ist das Lesen. An Werth und Bedeutung weicht es nur dem Einflusse des Lebens, d. h. der unmittelbaren Einwirkung der Menschen auf einander durch die mündliche Rede und das lebendige Beispiel. Von der unendlich wichtigen Erfindung der Buchdruckerkunst zieht nur derjenige Gewinn, welcher lesen kann, und in manchen Gegenden steht dem Einzelnen kein anderes Mittel, sich geistig zu nähren, zu Gebot, als das Lesen. Darum ist der Unterricht im Lesen ein Gegenstand jedes Schulunterrichts, und begreiflicher Weise gehört das Nachdenken über die rechte Art und Weise dieses wichtigen Unterrichtszweiges zu den unerlaßlichen Thätigkeiten jedes Lehrers.

Das Lesen ist eine Fertigkeit, welche sich, wie das Sprechen, von dem einen Gliede einer Nation auf das andere überträgt. Das Lesenlernen beruht also, wenigstens zum Theil, auf Nachahmung. Bei der Methode des Lesenlehrens kommt es also mit darauf an, wie der Lehrer selbst lieset, in welchem Maaße oder Grade er sich die rechte Lesegewandtheit angeeignet habe. Es entsteht daher die erste Frage:

Wie gelangt der Lehrer selbst zur rechten Lesefertigkeit, oder wie bildet er die Fertigkeit, welche er im Lesen bereits besitzt, weiter aus? Demnächst als zweite Frage die:

Welches ist die rechte Weise des Lesenlehrens überhaupt?

Als dritter Gegenstand unserer Untersuchung und Mittheilung erscheint dann die Darstellung der wichtigsten Lehrmittel für den Lehrer und Schüler.

I. Wie bildet der Lehrer seine Lesefertigkeit weiter aus?

1) Durch Aufmerksamkeit auf anerkannt gute Leser.

Die rechte Art und Weise, wie in einer bestimmten, einzelnen Sprache gesprochen und gelesen wird, steht im Allgemeinen fest. Jeder einzelne Mensch drückt zwar seine Eigenthümlichkeit in der Sprache aus, und es ist, wenn zwei Personen mit dem Sprechen und Lesen beschäftigt sind, keineswegs Alles gleich, vielmehr kann der Eine vom Andern genau unterschieden werden; aber diese Verschiedenheiten betreffen nur Aeußerlichkeiten, individuelle Mannigfaltigkeiten, die so und auch anders sein können. Im wesentlichen Ausdruck sind beide einander gleich. Die Art, wie der einzelne Mensch sprechen will, hängt also nicht von ihm ab; er spricht in der Weise, wie in seiner Umgebung gesprochen wird, nach der Verschiedenheit der Völker, der Stämme, der Familien. Dasselbe gilt auch vom Lesen. Der Einzelne hat also die Art des Lesens nicht zu erfinden, sondern nachzuahmen, wie er lesen hört. Begreiflicher Weise nähert sich das Lesen des Einen mehr der Art des Lesens, die von den Gebildeten als die richtige erkannt wird, als das Lesen eines Anderen, und darum hat derjenige, welcher seine Lesefertigkeit ausbilden will, aufzumerken, wie solche Personen, denen eine besondere Kunstfertigkeit im Lesen beiwohnt, wirklich lesen. Diese Fertigkeit selbst beruht einmal auf der Ausbildung des Gehörs, und auf der andern Seite auf der Ausbildung der Sprechorgane. Das aufmerksame Anhören geübter Leser und die Unterscheidung der wesentlichen Stücke, durch welche die Vollkommenheit ihres Lesens entsteht, führt den Lehrer, welcher seine Lesefertigkeit steigern will, weiter. Wir schätzen daher diejenigen glücklich, welche Gelegenheit haben, wahren Lesekünstlern, z. B. einem Tiek, einem Aug. Wilh. v. Schlegel, einem v. Holtei, einem Immermann, einem Seydelmann und Andern zuhören zu können. Es gewährt einen wahrhaft künstlerischen, logischen und euphonischen Genuß. In dem Grade, als der Lehrer sich die Kunst des Lesens — denn es ist eine eigentliche, hohe und schwere Kunst, wodurch sich die Seltenheit dieser Kunsterscheinung erklärt — angeeignet hat, in demselben Grade ist er zum Leseunterricht befähigt. Denn das Lesenlernen beruht zunächst auf Nachahmung. Wer daher, bei aller übrigen Ausbildung des Geistes, selbst nur schlecht lieset, wird gewiß auch eine schlechte Anleitung zum Lesen geben. Denn es fehlt alsdann das Vorbild, das Muster. Lehrerconferenzen sollten daher einen Theil ihrer Thätigkeit darauf verwenden, daß die besseren Leser unter ihnen vorlesen, die anderen sich im Nachlesen üben. Es entsteht dadurch eine Veranlassung zu allerhand bildenden Bemerkungen und Gesprächen. Auch kann man in dieser Hinsicht von guten Schauspielern und Declamatoren Manches lernen.

2) Durch das Streben nach geistiger Ausbildung überhaupt, besonders durch das Studium der Muttersprache.

Wie die Alten sprachen: „Rede, damit ich dich sehe!", so kann man auch sagen: „Lies, damit ich dich kennen lerne!", und der Standpunkt der Lesefertigkeit der Schüler einer Schule bietet dem Kenner einen Maaßstab zur Beurtheilung des allgemeinen Zustandes der Schule dar. Denn das Lesen ist nicht eine vereinzelte, von dem übrigen Geistesleben und der Gesammtbildung losgerissene Fertigkeit, sondern es ist als ein Resultat der ganzen Bildung anzusehen. Jede Art erhöheter Geistesthätigkeit und Geistesbildung muß daher auch auf die Lesekunst von entschiedenem Einfluß sein. Wer seine Geistesbildung fördert, gewinnt auch in der Darstellungsweise, nicht nur eigener, sondern auch fremder Gedanken, die immer ja erst die eigenen werden müssen, bevor man sie in natürlicher Weise wiedergeben kann. Wer dagegen in seiner Entwickelung Rückschritte macht, sich geistig vernachlässigt und das Denken versäumt, dessen Gabe, gut zu lesen, wird sich auch immer fort und fort vermindern. Die geistigen Thätigkeiten stehen in Wechselwirkung zu einander, die eine erhöhet die andere. Aus der Kenntniß der Lesefertigkeit kann man daher einen Schluß machen auf das Uebrige.

Von besonderer, unmittelbarer Wichtigkeit für die Lesefertigkeit ist aber das Studium der Muttersprache. Das Sprechen und Lesen besteht ja in nichts Anderem, als in der Darstellung eigener und fremder Gedanken in den Formen und nach den Gesetzen der Muttersprache. Je genauer daher der Einzelne die Gesetze und Regeln der Muttersprache sich zum klaren Bewußtsein erhoben hat, je tiefer er in den Geist der Sprache eingedrungen ist: desto vollkommener faßt er die dargestellten Gedankenreihen auf, und um so richtiger wird der Ausdruck derselben werden. Ohne Kenntniß der Sprache, in der man lieset, wird daher das Lesen nur auf dunkler, unklarer Nachahmung beruhen und nie die Auffassung der Feinheiten der Gedankendarstellung gelingen. Je vollendeter die Bildung des Lehrers im Allgemeinen und je größer seine Einsicht in die Gesetze der Muttersprache geworden ist, um so leichter wird er sich eine bedeutende Lesefertigkeit aneignen.

3) Durch das Studium der Leseregeln selbst.

Zur Kenntniß der Sprache im Allgemeinen muß die Kenntniß der Gesetze und Regeln des Lesens im Besonderen hinzukommen, wenn man es nicht bloß zur Fertigkeit, sondern auch zur Einsicht über die Gesetze, welchen diese Fertigkeit unterworfen ist, bringen will. Vor noch nicht sehr langer Zeit war die Aufmerksamkeit auf diese Leseregeln noch sehr wenig gerichtet. Man kannte sie nicht, oder man wähnte, daß es gar keine, oder nur sehr geringfügige gäbe. Von diesem Irrthum hätte man durch die einfache Beobachtung, daß alle Deutschen, wenn sie nach dem

Urtheile der Gebildeten richtig lesen, auf dieselbe Weise lesen, zurückkommen können. Eine Erscheinung, oder eine Verrichtung (Function) des Geistes, welche sich in den verschiedensten Individuen — hier abgesehen von dem, was zu der persönlichen Eigenthümlichkeit derselben gehört — auf die eine und gleiche Weise darstellt (manifestirt), muß auf bestimmten, festliegenden, also auch erkennbaren Gesetzen und Regeln beruhen. Daß es der Mühe lohnen werde, denselben nachzuforschen und sie zum klaren Bewußtsein zu erheben, kann nur derjenige bezweifeln, der den Einfluß einer gereinigten und geläuterten Theorie auf das praktische Thun verkennt. Dem Gebildeten, zumal dem gebildeten Lehrer geziemt es, überall nach den Gesetzen seiner Thätigkeit zu forschen, um mit dem Können das Wissen, mit der rechten Fertigkeit die rechte Einsicht zu verbinden, jene durch diese zu befestigen und zu steigern. Mit dem Was und Wie muß überall, wo es nur möglich ist, die Einsicht in das Warum verbunden werden. Besteht ja darin zum Theil das Wesen der Bildung, daß man versteht, was man thut.

Was in früheren Sprachschriften über das Lesen gesagt wurde, beschränkte sich größtentheils auf kurze, dürre und dürftige Bemerkungen, etwa, daß die Stimme vor einem Punktum zu Ruhe gelangen, vor einem Fragezeichen steigen, bei einem Komma eine halbe oder Viertelspause, bei einem Punktum oder Gedankenstriche eine ganze Pause gemacht und das Hauptwort des Satzes stark betont werden müsse. Daß man damit aber nicht weit reiche und es damit nicht genug sei, wissen alle die, welche sich mit den Fortschritten der Theorie des Lesens bekannt gemacht haben.

Die Theorie des Lesens beruht auf ganz bestimmten Gesetzen. Das Lesen ist Darstellung der Gedanken durch die Sprache, also Offenbarung eines geistigen Gehalts durch äußere Mittel, durch Laute und Anderes. Man unterscheidet daher zwei Arten von Gesetzen des Lesens: logische und phonetische, oder drei Momente des Lesens: das Maaß der Stärke und Schwäche der Stimme, den sogenannten Accent — die Erhebung, Senkung und Schwebung der Stimme — die Art der Erfüllung der Zeitmomente, das Pausiren ꝛc., oder das dynamische, melodische und rhythmische Moment.

Das dynamische Element erhält seine Bestimmung von dem logischen Princip der Sprache, d. h. es ist abhängig von den Gedanken, die man darstellen will, und die Anwendung desselben richtet sich nach der Stärke und Schwäche der Silben, Wörter und Sätze, in welchen vorzugsweise der Sinn liegt, der dargestellt werden soll. Ohne Verständniß des zu Lesenden ist daher ein richtiges Lesen gar nicht denkbar, oder, wenn es gelingt, ein Zufall oder ein glücklicher Instinkt. Daher ist auch die Zumuthung, daß Einer ein ihm unbekanntes Lesestück, ohne nähere Einsicht desselben, richtig vortragen solle, eine ungerechte. Sehr häufig wird die Wichtigkeit eines Wortes in dem ersten Theile eines zusammengesetzten

Satzes erst aus dem letzten Theile desselben erkannt. Da man nun nicht mit den Augen dem Geiste weit vorauseilen kann, so ist es unmöglich, in solchen Fällen beim ersten Lesen den vollständigen Ausdruck zu treffen. Die wichtigsten Unterschiede bei dem Accente entstehen dadurch, daß entweder die Aufmerksamkeit nur auf das Verhältniß der Theile eines einzigen Satzes, oder auf die Verbundenheit der Sätze zu einem größeren Ganzen zu richten ist. Durch das Erste entsteht die grammatische, durch das Zweite die rhetorische Betonung. Beide treffen entweder mit einander überein, oder nicht. In letzterem Falle beherrscht die rhetorische Betonung die grammatische.

Das melodische Element erzeugt den Sprachgesang, den angemessenen Wechsel der Höhe und Tiefe des Tones, die Sprachmelodie, zur Erzeugung des Wohlklanges durch die Abwechselung der Töne und der Verbindung dieser Mannigfaltigkeit zu einer, das Ohr und den Geist ansprechenden Einheit. Wenn das dynamische Element vorzugsweise eine Sache des Verstandes und der Einsicht ist, so tritt das melodische mehr als ein Produkt des Gefühls auf. Beide sind nicht von einander getrennt, eins liegt nicht neben oder außer dem andern, sondern sie durchdringen einander.

Das rhythmische Element beruht auf der Art der Erfüllung der stetig auf einander folgenden Zeitmomente durch die Laute und Töne, und auf den zwischen der Erfüllung eintretenden Pausen. Es entsteht dadurch, je nach der Verschiedenheit des Inhalts, der dargestellten Gedanken, Gefühle, Affecte, Willensbestrebungen ꝛc. eine größere oder geringere Schnelligkeit oder Langsamkeit der Bewegung mit angemessenen Ruhepunkten zur größeren Verständlichkeit der Rede von Seiten des Hörenden und um des physischen Bedürfnisses des Athemholens und der Kraftsammlung des Lesenden willen. Es hat also theils einen logischen, theils einen physischen Zweck. Auch dieses Moment verbindet sich mit den beiden ersten zu einer vollständigen Einheit.

Mit diesen Andeutungen müssen wir uns begnügen. Wir wollten durch sie nur die Gesetzmäßigkeit der Lesekunst berühren, müssen aber denjenigen, welchem unsere Bemerkungen nicht ganz klar sein sollten, auf die Schriften, die wir nachher für den Lehrer namhaft machen werden, verweisen. Nur so viel wird aus der gegebenen Darstellung zum voraus erhellen, wie sehr die Lesefertigkeit des Einzelnen gewinnen muß, wenn er sich mit den Gesetzen und Regeln, welchen das Lesen unterworfen ist, gründlich bekannt macht, und wie wichtig diese Kunst für den Lehrer ist. Er soll diese Elementarkunst unter das Volk bringen, er soll durch Vorlesen die Kinder die höchst wichtige Fertigkeit, Vorgelesenem im Zusammenhange zu folgen, es zu verstehen und zu verarbeiten, lehren. Um die Wichtigkeit dieses Könnens zu begreifen, braucht man nur an die Zukunft der Kinder zu denken: in den Kirchen werden Bibelabschnitte und ganze Predigten vorge-

lesen, in den Gerichtsstuben und Gemeindeversammlungen werden Verfügungen und Berichte vorgelesen, in den Sitzungen der Geschworenen (der Jury) werden Criminal-Verhandlungen vorgelesen u. s. w.: wie, wenn nun die Kinder in den Schulen nicht gelernt haben, mit Aufmerksamkeit und Spannkraft dem Inhalt des Vortrages zu folgen, nicht gelernt haben, die einzelnen Theile zur Gesammtvorstellung zu verbinden? Hat dann der Leseunterricht seine Zwecke erreicht? Sind das keine wichtigen Zwecke? Ist der, der Solches nicht kann, ein Glied eines intelligenten Volkes? — Die Lehrer der modernen Schule regen die Kinder an, stacheln und spornen sie zur Thätigkeit, rufen den Wetteifer im Antworten hervor, electrisiren vielleicht eine ganze Klasse. Schön und gut. Aber die Kinder müssen auch an stille Sammlung des Gemüths, an Vertiefung in einen zusammenhängenden Vortrag gewöhnt werden. Darum lasen die alten Lehrer ihren Schülern Geschichten ꝛc. vor; darum sollen auch die neuen Lehrer dieses nicht unterlassen. Und darum müssen sie sich auf die Kunst der Erregung durch Vorlesen verstehen. Hoffentlich wird darum fortan Keiner mehr die unendliche Wichtigkeit der Kunst des Lesens verkennen. *) — Wir gehen nun zur zweiten Hauptfrage über.

II. Welches ist die rechte Weise des Lesenlehrens?

Der Leseunterricht hat wie jeder Unterricht seine Stufen. Wir wollen ihrer nach den verschiedenen Bildungsstufen der Schüler überhaupt drei unterscheiden, von welchen etwa die erste das 6te bis 8te, die zweite das 9te und 10te, die dritte das 11te bis 13te oder 14te Lebensalter der Schüler umspannt: eine untere, mittlere und obere Stufe des Leseunterrichts und der Lesefertigkeit.

Auf der untersten Stufe nennen wir — um Benennungen zu wählen — das Lesen das mechanische, auf der mittleren das logische, auf der oberen das ästhetische, womit nicht ein absoluter Unterschied,

*) Diese Mahnung scheint für höhere Schulen fast noch nöthiger zu sein, als für Volksschulen. Denn Fischer (Professor am grauen Kloster in Berlin) sagt in seiner schönen Schrift: „Ueber Gesang und Gesangunterricht. Berlin 1831," „Es sind die Singübungen für alle solche Punkte (der richtigen Aussprache) noch fruchttragender als Leseübungen, die überdem auf allen Schulen auf eine ganz unbegreifliche Weise vernachlässigt werden. — In fremden Sprachen legen wir mehr Werth auf bestimmte Aussprache, als in der Muttersprache. Mit Aengstlichkeit suchen wir im Griechischen genaueste Vocalisirung, Accent, Quantität in Verbindung zu beobachten, während in der Muttersprache alles dahin Gehörige dem Zufall oder einem glücklichen Talent überlassen bleibt." Ist es noch so, soll es so bleiben, ist das Nationalbildung?

sondern nur der vorherrschende Charakter des Leseunterrichts auf jeder der drei Stufen bezeichnet werden soll.

A. Untere Stufe: das mechanische Lesen.

Hier treten uns nun die verschiedenen Ansichten über den Anfang des Leseunterrichts entgegen, die Fragen: Soll das Lesen von Anfang an mit anderen Gegenständen, namentlich mit den Anfängen des Schreibunterrichts, verbunden, und in welcher Weise soll in dem einen und in dem andern Falle das Lesen gelehrt werden?

Die Bejahung der ersten Frage fällt in die neueste Zeit des Schulunterrichts. Doch sind die Acten über diesen streitigen Gegenstand noch nicht geschlossen. Es scheint, daß noch nicht Erfahrungen genug vorliegen. Eine kategorische Erklärung darüber dürfte also noch zur Zeit uns nicht geziemen. Doch werden wir unsere Meinung kurz mittheilen, den Lesern zur Prüfung. Die Acten darüber werden aber nachgerade spruchreif.

In Betreff der zweiten Frage hat der Lautirunterricht die jetzt lebenden, stimmfähigen Didaktiker auf seiner Seite.

Das Hauptverdienst, auf die naturgemäße Verbindung des ersten Lese- und Schreibunterrichts in Deutschland aufmerksam gemacht und einen bestimmten Lehrgang dafür aufgestellt zu haben, gebührt Graser: Dessen Werke: „Divinität" ꝛc., die „Elementarschule für's Leben" und die Leistungen in den nach seinen Vorschriften eingerichteten Schulen, liefern dafür die Zeugnisse. *)

Daß dieser hochverdiente, einsichtsvolle Schulmann die Buchstaben als Bilder der Mundstellungen und Mundformen ansieht, gehört zur Nebensache, die wir nicht weiter zu beachten haben; das Wesentliche der Methode fällt mit der Verwerfung dieser Ansicht nicht zusammen.

Wir haben diese Unterrichtsweise naturgemäß genannt, und damit, gemäß früheren allgemeinen Auseinandersetzungen, uns zu ihr bekannt. Dem Lesen geht nothwendig das Schreiben voraus. So lange nicht geschrieben wurde, wurde auch nicht gelesen; so lange fehlte der Stoff. Und sobald man geschrieben hatte, wurde das Geschriebene auch gelesen; denn das Schreiben geschieht um des späteren Lesens willen. Dieses ist die Folge und die Wirkung von jenem, und das Schreiben erreicht nur durch das Lesen des Geschriebenen seinen Zweck. Zugleich ist es klar, daß derjenige, welcher seine Gedanken niederschreiben kann, sie auch wieder zu lesen vermag. Mit dem Schreibunterricht ist daher nothwendig auch der Leseunterricht verbunden, wenn man nämlich mehr thut, als Buchstaben malen, d. h. wenn man Gedanken schreibt.

*) Die Schreib-Lesemethode ist von Graser nicht erfunden worden; schon 1755 existirte sie in Frankreich; auch jetzt findet man sie daselbst, wenn auch noch nicht sehr häufig. Sie nennen die Methode: Scriptolégie ou Ecriture-lecture. Bulletin de la société pour l'instruction élémentaire, 1838.

Die Ausführung dieser Schreib-Lesemethode oder des Schreibend-Lesenlehrens und -lernens zerfällt in eine Vorbereitung dazu in zwei Richtungen, und in die Ausführung selbst.

Die beiden, neben einander herlaufenden, gleichzeitig anzustellenden Vorübungen sind auf der einen Seite Uebungen im Sprechen, Betrachtung des Satzes, Zergliederung desselben in Wörter, Sylben und Laute, und auf der andern Seite Uebungen im Bilden von Strichen, Haar- und Grundstrichen — Handübungen mit dem Griffel auf der Schiefertafel oder auf Schieferpapier.

Sind diese Vorübungen beendigt, d. h. kann das Kind vorgesprochene Wörter in ihre Lauteinheiten zerlegen, und ist ihm die erste Fertigkeit im Zusammensetzen von geraden und Bogenstrichen angeeignet: so wird es auf die Graser'sche oder auf andere Weise mit den Zeichen der ihm bekannt gewordenen Laute, d. h. mit den Buchstaben, bekannt gemacht, und veranlaßt, dieselben und aus ihnen zusammengesetzte Wörter, dann Wortverbindungen und kleine Sätze niederzuschreiben und gleichzeitig das Niedergeschriebene zu lesen. So lernt es schreiben und lesen zugleich, und zwar gleich von Anfang an Vorstellungen und Gedanken schreiben und lesen, natürlich in der Schreibschrift, wozu man entweder die runde oder die eckige Schrift, die lateinische oder die deutsche Schreibschrift, wählen kann. Diese Verschiedenheiten betreffen nicht die Hauptsache, sondern Nebensachen. Es lassen sich Gründe für das Eine und für das Andere anführen. Wir rechnen dergleichen zur Manier, nicht zur Methode.

Das Weitere ergiebt sich nach solchem Anfange von selbst. Kann das Kind einmal Schreibschrift lesen, so ist es ein Leichtes, ihm das Lesen der Druckschrift anzueignen. Es ist das eine Sache von wenigen Wochen.

Das Naturgemäße, Empfehlende dieser Methode springt in die Augen. Von Anfang an arbeitet das Kind mit klarem Bewußtsein, in stetiger Selbstthätigkeit; aller Mechanismus ist entfernt. Kaum bedarf es der Versicherung, daß die Kinder in solcher Weise mit einer Freudigkeit und mit solchem Gewinn der Selbstthätigkeit, also mit den segensreichsten Folgen für den ganzen künftigen Schulunterricht wie für die gesammte Geistesbildung überhaupt, und in so kurzer Zeit zur Lese- und Schreibfertigkeit *) gelangen, wie es auf keinem andern, weniger naturgemäßen Wege möglich ist. Welcher Lehrer, der anderer Methode folgte, kann

*) Es ist begreiflich, daß die Kinder nach der gewöhnlichen (Stephani'schen) Lautirmethode schneller lesen lernen, als wenn man das Lesen mit dem mühsamen Schreiben verbindet. Aber oben ist von der Ausbildung der Schüler im Ganzen die Rede, von den beiden vereinigten Fertigkeiten des Lesens und Schreibens, und zwar von mehr als von dem Aussprechen der Laute und Malen der Buchstaben, nämlich vom Lesen und Schreiben der Sätze, welche Gedanken ausdrücken.

sich des Resultats der Graser'schen Schulen rühmen, daß Kinder von fünf- und sechsjährigem Alter, nachdem sie ein Jahr die Schule besucht haben, im Stande sind, diktirte Sätze ohne wesentliche Fehler gegen die hergebrachte Rechtschreibung niederzuschreiben, und, wie sich von selbst versteht, geläufig zu lesen im Stande sind? „In einem solchen Gange" (sagt Graßmann in der Abhandlung über die naturgemäße Behandlung des Sprachunterrichts; siehe dessen Anleitung zu den Denk- und Sprechübungen, S. 37) „hängt Alles ohne Lücke und Unterbrechung zusammen in folgender Ordnung: das Kind lernt sprechen — es macht die Rede selbst zum Gegenstande seiner näheren Betrachtung und faßt sie zunächst nur als ein Hörbares nach seinem Schalle und Klange auf — es zerlegt das Zusammengesetzte der Rede in seine Theile und diese Theile in kleinere Theile, so lange eine solche Zerlegung statt finden kann, und gelangt so zur Bekanntschaft mit allen Grundbestandtheilen der hörbaren Rede — durch die Nothwendigkeit, dem Gedächtnisse zur richtigen Uebersicht und Anordnung der Sprachtöne zu Hülfe zu kommen, fühlt es sich veranlaßt, sichtbare Zeichen dafür aufzustellen — es arbeitet mit diesen Zeichen selbstthätig fort, indem es sie in eben derjenigen Aufeinanderfolge verbindet, wie die einfachen Sprachtöne in der hörbaren Rede verbunden sind — es stellt dadurch sichtbar dar, was es selbst gesprochen hat, oder was ihm von Andern vorgesprochen ist — es lernt dabei leicht aussprechen, was Andere auf gleiche Weise sichtbar dargestellt haben, Geschriebenes lesen. — Ohne alle Mühe wird das Kind nun auch die Druckbuchstaben kennen und Gedrucktes lesen lernen. — Wenn aber sogleich nach Auffindung der einfachen Sprachtöne mit dem Lesen des Gedruckten begonnen wird, so wird dem Kinde nicht bloß willkürlich etwas hingegeben, was auf keiner vorher festgestellten Grundlage ruht, sondern es wird auch auf eine unnatürliche Art plötzlich aus dem Zustande des thätigen Selbsthandelns in einen Zustand des bloß leidenden Aufnehmens versetzt. — Jeder denkende Lehrer wird aber schon in der täglichen Erfahrung, daß die Kinder in der Regel mit viel größerer Lust schreiben als lesen lernen, einen Wink der Natur erkennen, daß der Stufengang des Unterrichts eigentlich auf die hier gegebene Art abgeändert werden müsse. — Sobald übrigens der Unterricht bis zu dem Punkte geführt ist, daß die Kinder beide Arten von Zeichen, gedruckte und geschriebene, kennen gelernt haben, wird Lesen und Schreiben in besonderen Lehrstunden fortwährend neben einander betrieben." Darum Aufmerksamkeit, Prüfung und praktische Anwendung dieser wesentlichen Verbesserung des Anfangsunterrichts! — Diesen Ansichten, welche in der ersten und zweiten Auflage des Wegweisers ausgesprochen wurden, huldige ich auch jetzt noch, und ungeachtet der von Kirchberg in den Rhein. Blättern dagegen erhobenen Einwendungen. Nicht die bloß theoretische Betrachtung giebt hier, wie in allen ähnlichen Fällen, die Entscheidung; die Praxis muß hinzukommen. Sie lehrt, daß die Schreib-Lesemethode nicht nur

gründlicher, anregender, bildender, mit einem Worte naturgemäßer zu Werke geht, sondern auch, daß die Anfangs natürlich langsamen Fortschritte allmählig in schnellere übergehen; daß zwar, wenn das Lesen abgesondert vom Schreiben betrieben wird, die Kinder schneller lesen lernen, endlich aber, d. h. schon nach einem Jahre, die nach dem Schreiblesen unterrichteten Kinder nicht bloß in der Kenntniß der Sprachelemente, sondern auch in der Fertigkeit die in anderer Weise unterrichteten Schüler im Schreiben und Lesen übertreffen. Aber das muß zugestanden werden, daß die Schreib-Lesemethode eine größere Geschicklichkeit und Gewandtheit des Lehrers verlangt, als der von Anfang an getrennte Unterricht im Lesen und Schreiben. Eben darum ist die Einführung des besseren Neuen nicht von allen Lehrern zu verlangen.

Die Unterschiede des Buchstabirens und Lautirens treten in der vorbeschriebenen Unterrichtsweise nicht als wesentliche Momente hervor. Diese sind nur dann, wenn man, in herkömmlicher Weise, den Leseunterricht rein für sich betreibt, von erheblicher Bedeutung. Die fast allgemein anerkannten Vorzüge des Lautirunterrichts vor dem Buchstabirunterricht *) bestehen:

1) in der methodischeren Richtigkeit desselben; von der Sache zum Zeichen, nicht umgekehrt;
2) darin, daß die Sprechwerkzeuge des Schülers in der vorzüglichsten Weise geübt werden;
3) in der dadurch gewonnenen Grundlage für den übrigen Sprachunterricht; denn die Laute sind die Elemente der Sprache;
4) in der genauen Unterscheidung der Laute von den Zeichen oder Buchstaben, also in der dadurch ermöglichten klaren Einsicht in die Art und Weise, wie das Gesprochene geschrieben wird, d. h. in das Wesen der Rechtschreibung. Statt daß es also, wie man behauptet hat, wahr sein sollte, daß die Rechtschreibung durch den Lautirunterricht erschwert werden sollte, steht die Behauptung fest, daß eine auf Einsicht ruhende **) Rechtschreibung auf keinem andern Grunde, als auf dem der klaren Kenntniß der Laute erbaut werden könne;

*) Dieselben müssen so lange aufgezählt und betont werden, bis der Buchstabirkram ausgerottet ist. Noch im Jahre 1841 fühlte sich unser Unterrichtsministerium veranlaßt, zu Gunsten des Lautirunterrichts eine Verfügung zu erlassen. In der Hauptstadt des Staates hat er noch keineswegs, was die Ausbreitung betrifft, die Oberhand gewonnen.

**) Man übersehe die breit gedruckten Wörter nicht! Vielleicht ist es zu viel verlangt, daß unsere kleinen Schüler mit Einsicht rechtschreiben sollen, und es mag meist genügen, wenn sie nur (nachahmend) richtig schreiben; wer aber Alles mit Verstand und Einsicht betreiben will, muß die Rechtschreibung auf den Lautirunterricht gründen.

5) in der Zeitersparniß. Nach der Lautirmethode lernt ein Kind, zum wenigsten in dem halben, oft in dem dritten Theile der Zeit, den das Buchstabiren in Anspruch nimmt, lesen. *)

Uebrigens legen wir auf diese Zeitersparniß nicht den höchsten Werth. Ganz stimmen wir in dieser Hinsicht einem Urtheil von Graßmann bei:

„Ich kann keineswegs die Ansicht vieler neuern Schriftsteller theilen, daß man über den Lese- und Schreibunterricht, weil sie bloß auf Erwerbung mechanischer Fertigkeit hinzielten, sobald als möglich hinwegzukommen suchen müsse, um Zeit für andere Lehrgegenstände, die mehr eigentliche Geistesbildung bezwecken, zu gewinnen. Je mehr ich überzeugt bin, daß gerade diese vorzüglich geeignet sind, auf eine dem Kindesalter angemessene Art die geistige Entwickelung zu fördern, um desto mehr Sorgfalt und Fleiß möchte ich auf sie verwandt wissen, und ich bestimme den Werth einer neuen Leselehrart nicht nach der Zeitdauer, in welcher sie zur Fertigkeit im Lesen hinführt, sondern nach der höhern oder mindern Entwickelung und Ausbildung der Geisteskräfte, zu welcher sie dem Schüler Gelegenheit und Anregung giebt. Wenn der Lehrgang und die Lehrmethode nur der Natur des Gegenstandes selbst und der stufenweisen Entwickelung des kindlichen Geistes gemäß ist, so bin ich darüber unbesorgt, daß die Fertigkeit im Lesen und Schreiben bedeutend später eintritt; denn für die allseitige Bildung des Geistes, die nur auf dem Wege der Natur erfolgen kann, ist dabei gewiß viel gewonnen."

„Die Laut- **) oder Elementarmethode ist", sagt Zerrenner, „die beste; denn

---

*) Zerrenner sagt „Lautmethode", was Schulze in seiner Legographologie vertheidigt. Wir halten mit Stephani „Lautirmethode" für richtiger. Es wird nicht gelautet, sondern lautirt.

**) Obige fünf Sätze, welche die wesentlichsten Vorzüge der Lautir- vor der Buchstabirmethode aussprechen, erinnern uns an die fünf Sätze, durch welche Olivier (in seinem ortho-epo-graphischen Elementarwerke, Dessau 1804, S. 56 ff. — ein sehr gründliches, auch jetzt noch sehr lesenswerthes Werk) die Buchstabir- oder Nominalmethode charakterisirt. Dieselbe verfährt, sagt er, princip- und zweckwidrig:

„1) daß sie, statt vom Laute, als dem zu verbindenden Haupt- und Grund-Korrelat (Laut und Buchstabe stehen in Wechselbeziehung, sind korrelativ), auszugehen, und diesen vor allen Dingen, der Vernunft gemäß, geradezu aus der Sprache selbst, als dessen natürlichem und einzig zuverlässigem Quell, vollständig herauszuschöpfen, und dann erst mit seinem eigenthümlichen Zeichen zu verbinden, hingegen höchst unnatürlicher Weise vom stummen Buchstaben ausgehet, und durch diesen zur Erkenntniß der Laute zu führen sucht;

2) daß sie beim Buchstabiren jene durch Mißbrauch eingeführten zusammengesetzten Zeichen einfacher Laute (z. B. sch, ch ꝛc.) nach ihren einzelnen Bestandtheilen namentlich angiebt, anstatt sie, der Natur der Sache gemäß, als einzelne kollektive Zeichen zu betrachten und zu behandeln, wor-

1) sie ist die naturgemäßeste;
2) die bildendste;
3) die am schnellsten zum Ziele führende;
4) die, welche die Sprache (?) vorzüglich ausbildet;
5) die, welche der Orthographie mehr als irgend eine andere vorarbeitet," (in der angegebenen Beschränkung, sonst nicht; durch's Lautiren allein lernt man nicht rechtschreiben; siehe später!)

Diese Vortheile sind so bedeutend, auch die Vorzüge des Lautirunterrichts so allgemein anerkannt, daß es des Weiteren nicht bedarf. Damit wird nicht behauptet, daß nicht auch Buchstabirschüler gut lesen lernen könnten, besonders wenn der Lehrer die von der Lautirmethode sich herschreibenden Verbesserungen des alten Buchstabirschlendrians eingeführt hat; aber besser ist besser. *)

---

aus dann unvermeidlich folgt, daß das Gehör über die Zahl der wirklichen Lautbestandtheile des mündlichen Wortes stets getäuscht und irre geführt wird;

3) daß sie beim Buchstabiren diejenigen Buchstaben, welche zufolge jenes eingeführten Mißbrauchs zu Zeichen verschiedener Laute gebraucht werden, nicht in jedem besondern Falle, nach ihren übereinstimmenden Lautnamen, sondern immer nur nach einer und ebenderselben üblichen Buchstaben-Benennung angiebt und bezeichnet, so sehr diese auch mit dem bezeichneten Laute kontrastiren mag;
4) daß sie diejenigen Buchstaben, die ihrer eigentlichen Bestimmung zuwider nicht zur Bezeichnung wirklicher Sprachlaute, sondern zur Andeutung fremdartiger Dinge in die Schrift eingeführt worden sind, dennoch beim Buchstabiren noch immer namentlich vor das Ohr bringt, und sie auf diese Weise höchst unnatürlich zu einem Gegenstande des Gehörs macht, wo sie doch, ihrer Bestimmung gemäß, bloß ein Gegenstand des Gesichts sein sollen;
5) daß sie, statt überall dem Buchstaben seine einzig natürliche und zweckmäßige Benennung zu geben, welche keine andere als der Laut selbst sein kann, demselben hingegen einen, bis auf einige wenige Fälle, durchaus unnatürlichen und zweckwidrigen Namen beilegt, in welchem der ganz eigentlich bezeichnete Laut oft nicht einmal enthalten ist (z. B. bei ch, sch ꝛc.), oder doch wenigstens so tief verborgen liegt, daß derselbe in der Reihe der Töne, die beim Buchstabiren ausgesprochen werden, schlechterdings keine Hülfe mehr zur Auffindung des gesuchten Resultats darbieten und gewähren kann ꝛc." — Ein schwerfälliger Stylus!

*) „Man denke sich nur einen Augenblick das Verfahren des gedankenlosen Buchstabirlehrers! Er ruft das kaum in der Schule angekommene, im Denken noch wenig oder gar nicht geübte, dabei ängstliche und schüchterne Kind herbei, und fordert es auf, die Buchstaben zu lernen. Er sagt ihm: dieser Buchstabe (A) heißt Ah, dieser (C) heißt Zeh, dieser (Sch) Eß-Zeh-Hah u. s. w. Das Kind, gewohnt, beim Anblick von Bildern (denn als solche sieht es die Buchstaben an) irgend einen Gegenstand, der seinem Auge in der Natur vorgekommen war, mit seiner Einbildungskraft aufzusuchen und froh auszurufen: das ist ein Thurm, ein Baum, ein Hund! ꝛc., staunt bei dem Namen, den

Begreiflicher Weise herrschen in den verschiedenen Schulen, in welchen lautirt wird, mancherlei Verschiedenheiten, die wir alle zur Manier rechnen, in welcher zum Theil die individuelle Freiheit waltet. Wo man recht gründlich verfährt, begründet man das Lautiren durch vorhergehende Uebungen im Zergliedern oder Zerlegen der Sätze, Wörter und Sylben. Wo man dagegen in der schnellsten Weise zum Lesen gelangen will, beginnt man nach Stephani gleich vom ersten Tage an mit dem Lautiren nach Buchstaben. Es giebt Lehrer, welche es vorziehen, den Lauten eigene Namen zu geben, die Mundstellungen beschreiben zu lassen; andere lehren mit den Lauten die Namen der Buchstaben zugleich; Neumann bedient sich zur Befestigung der Laute an ihre Buchstaben der bildlichen Darstellungen, welche durch Ideenassociation Laut und Buchstabe mit einander verknüpfen; Andere befolgen andere Manieren, der Eine bedient sich nur der Wandfibel, der Andere gebraucht bewegliche Buchstaben, was offenbar besser ist oder vielmehr zu jenen hinzukommen soll. Ueber den absoluten Werth aller dieser Verschiedenheiten, in welchen die Lehrer oft das Wesen der Sache gesucht haben, läßt sich nicht absprechen. Das Eine paßt hier, das Andere da, nach Verschiedenheit der Zeit- und Ortsverhältnisse, der Individualität der Lehrer und Kinder. Darum herrsche hier die Freiheit der Wahl, doch nach klar erkannten Gründen, nicht nach willkürlichem Belieben. Der Grund: „ich befinde mich sehr wohl dabei", ist kein gültiger Grund; der Schlendrianist befindet sich bei seinem Schlendrian höchst vortrefflich.

Durch alle diese Uebungen nun soll das Kind die Lesefertigkeit erlangen. Dieses nannten wir oben das mechanische Lesen. Es besteht in der Uebung, Reihen von Buchstaben schnell zu übersehen und die entsprechenden Laute mit Geläufigkeit auf dem Mundinstrument angeben zu können. Damit wird nicht verlangt, daß der Lehrer gar nicht nach der Bedeutung der Wörter oder nach dem Sinn der Sätze, welche das Kind lieset, fragen solle; vielmehr setzen wir dieses voraus. Aber es braucht nur beiläufig zu geschehen, nur da, wo unbekannte Wörter erscheinen, und das Halten auf Fertigkeit darf dadurch nicht zu sehr unterbrochen werden. Denn das Ziel des Lesens auf der untersten Stufe ist die Lesefertigkeit. Es wird also, nach der Bezeichnungsweise der Lehrer fremder Sprachen, nicht statarisch, sondern cursorisch gelesen; es werden nur die nothwendigsten Pausen gemacht, die unentbehrlichsten

---

es dem Bilde des A, E, Sch ꝛc. geben soll; es sucht vergebens nach dem Urbilde, und da sich dieses nicht darbietet, und natürlich, als nicht existirend, auch nicht darbieten kann, so ist es um seine Aufmerksamkeit geschehen. Es versteht nicht, was ihm gesagt wird, und es bleibt daher gleichgültig und gedankenlos bei dem ihm ertheilten hieroglyphischen Unterricht. Tritt dann wohl gar noch die Ungeduld des Lehrers ein, so wird ihm das Lesenlernen eine widrige, verhaßte Sache, und es ist sehr natürlich, daß es nur langsame und unsichere Fortschritte darin macht." Schulz's Legographologie.

Fragen eingeschoben, und es wird nur da verweilt, wo ein Laut nicht vollständig richtig und scharf angegeben wird, oder das Verständniß ein Verweilen verlangt. Wo die Schüler die Tonstärke, wo die Tonschwäche gebrauchen, wo die Stimme heben, wo senken, wo pausiren sollen, wird ihnen durch Uebung, durch Vor- und Nachmachen und einfache, gelegentliche Bemerkungen angedeutet und eingeübt. Das rasche und sichere Können, kurz die mechanische (d. h. nicht: geistlose) Lesefertigkeit ist auf der untersten Stufe das Hauptziel. *) Ist dieses erreicht, was in den ersten zwei Schuljahren des Kindes mit Recht erwartet wird, so betritt man:

B. Die zweite Stufe: das logische Lesen. **)

Die Fertigkeit ist, vorausgesetzter Maaßen, so weit erzielt, daß die weitere Ausbildung derselben sich nun von selbst, d. h. ohne weitere Schwierigkeit macht. Wir können daher, ohne ihre Erhöhung aus den Augen zu verlieren, nun auf andere Momente zugleich unser Augenmerk richten.

Es ist die Einsicht, die wir nun nebst der Fertigkeit anstreben wollen: 1) die Einsicht in den Inhalt der Sätze, Perioden und Aufsätze, welche der Schüler lies't; 2) die Auffassung der Regeln, welche dem Lesen zu Grund liegen, damit er sich, wo möglich, dessen bewußt werde, was er vollzieht. Da diese Momente das Charakteristische des Lesens auf der mittleren Stufe ausmachen, und es in der Erkenntniß des Materiellen und des Formellen, nämlich des Inhaltes und der Form, also immer in Erkenntniß besteht, so nennen wir es das logische Lesen. ***)

---

*) „Mir zerfällt der Leseunterricht nach den drei Hauptstufen unserer Volksschule in drei besondere Curse: für die Elementarklasse das lautrichtige Lesen, für die Mittelklasse das tonrichtige Lesen, und für die Oberklasse das sachrichtige Lesen. Freilich sollen beim richtigen Lesen immer alle genannten drei Momente zusammenstimmen, und schon bei den ersten Versuchen im Wörterlesen soll Ton und Sache mit berücksichtigt werden; aber die Aufmerksamkeit richtet sich doch das eine Mal mehr darauf, daß vor Allem jedes Lautzeichen mit Sicherheit und Fertigkeit gehörig ausgesprochen werde, dann wieder, daß jeder Satz in allen seinen Theilen den richtigen Ton bekomme; endlich tritt der Lehrer mit den älteren Schülern noch genauer über die Sache selber ein und zeigt ihnen, wie man überhaupt Bücher lesen müsse."
Bernerisches Schulblatt von Rikli, 1840, Nro. 5.

**) „L'enfant, qui lit sans comprendre, n'a appris qu'une habitude funeste."
Nouveau manuel etc.

***) Wir haben oben den Unterricht der modernen Schule rational genannt, weil der Schüler Alles, was von ihm begriffen werden kann, auch wirklich begreifen soll. Natürlich muß man in Ansehung des Maaßes und der Ausdehnung des rationalen Unterrichts auf den Schulzweck überhaupt sehen. Unser gesammtes Unterrichtswesen ist auch in der Beziehung rational, indem es von dem Lehrer verlangt, daß er die Wirkung jedes Unterrichts auf die

Das Erste ist also, daß überall der Inhalt der Lesestücke berücksichtigt, in's Auge gefaßt wird. Zu dem Ende nimmt man eine Zergliederung (Analyse) der einzelnen Stücke, der einzelnen Sätze, Wörter ꝛc. vor. Nämlich eine logische, nicht eine grammatische. Man fragt also — denn die Form des Unterrichts ist der Frageunterricht, weil Alles, was in dem Lesebuch vorliegt, gegeben ist, des Schülers Nachdenken also nur geleitet zu werden braucht, zum Selbstfinden — nicht nach dem Subjekt, nicht nach dem Objekt, nicht nach dem Terminativ, nicht nach dem Modus, Kasus ꝛc., sondern nach den Gegenständen, von welchen die Rede ist, was von ihnen ausgesagt wird, unter welchen Bedingungen, Verhältnissen, Umständen ꝛc., so lange fort, bis dem Schüler der einzelne Gedanke, die Verbindung der einzelnen Gedanken und das Ganze klar ist. In Betreff der Worterkenntniß (der Erkenntniß nach dem Wortsinne) ist es von Wichtigkeit, zu unterscheiden, ob ein Wort in eigentlicher oder in uneigentlicher Bedeutung gebraucht ist u. s. w., kurz, es kann hier an fruchtbaren Bemerkungen verschiedener Art nicht fehlen. Ja der Lehrer hat hier Gelegenheit, sehr vielseitig auf den Schüler zu wirken.

Bei der Zergliederung eines Lesestückes geht man entweder vom Ganzen aus und zu den Theilen über, oder umgekehrt. Sind die Schüler noch schwach, so ist das Letztere das Sicherere. In jedem Falle aber muß die Zergliederung so weit führen, daß die Schüler den Inhalt des Stückes frei, wenn auch vorerst nur größtentheils mit den Worten des Buches, erzählen können. Haben sie so das Einzelne und das Ganze verstanden, dann kann man mit Recht von ihnen verlangen, daß sie auch das Einzelne und das Ganze richtig, mit richtigen Accenten, wie mit Licht und Schatten, in wohlklingender Melodie und mit Verstandespausen vortragen. Denn nur der, welcher die Frage: „Verstehst du auch, was du liesest?“ mit Ja beantworten kann, wird überall richtig, wenn auch nicht immer mit Angabe der Gründe, d. h. mit klarem Bewußtsein, zu lesen im Stande sein.

Damit dieses auch von der andern Seite befördert werde, so sucht man mit dem Schüler nach den Gesetzen und Regeln, die dem Lesen zu Grunde liegen. Das Vorhergehende bahnt dazu den Weg, weil der Vortrag nach dem Verständniß der Gedanken in der deutschen Sprache, die darum mit Recht eine logische Sprache heißt, die oberste und allgemeinste Regel selbst ist. So findet denn der Schüler, bei einiger Leitung von Seiten des Lehrers, die Regeln:

Anlagen und Kräfte des Schülers, also psychologisch, begreife. Die das zugeben, warum darum obiger Forderung im Texte noch nicht beistimmen, obgleich es pure Consequenz ist? Jedenfalls aber muß der Lehrer begreifen, was der Schüler vielleicht noch nicht begreifen kann, oder worauf wegen anderer Schulverhältnisse verzichtet werden muß.

1) in abgeleiteten Wörtern erhält die Stammsylbe starken, die Ableitungssylbe schwachen Ton (eine Ausnahme);
2) in zusammengesetzten Wörtern erhält das Bestimmungswort den Hauptton (Ausnahmen gelten);
3) die starktonigen Sylben werden zugleich in höherem Tone gesprochen;
4) die Sylben der Wörter werden ohne Pausen an einander gereiht;
5) in einzelnen Sätzen wird bei gerader Wortfolge das Aussagewort (Prädikat) in der Regel mit dem Accente belegt;
6) die Bestimmer werden stärker betont als das Bestimmte;
7) der Erzählsatz wird tonsenkig gelesen;
8) der Befehlsatz wird tonhebig gelesen;
9) das Fragewort des Fragesatzes erhält die Tonstärke und die Tonhöhe;
10) zwischen nebengeordneten, gleichwerthigen Bestimmern wird eine Pause gemacht;
11) zwischen einander über- und untergeordneten Bestimmern wird nicht pausirt; und wie die Regeln, von welchen wir hier nur einige beispielweise aufgeführt haben, weiter heißen mögen, bis
12) zur allgemeinen Hauptregel in der ganzen deutschen Sprache: die Sprachtheile, welche den wichtigsten Begriff darstellen, erhalten den Hauptton. Darum eben erhalten in abgeleiteten Wörtern die Stammsylben, in zusammengesetzten die Bestimmungswörter, in Sätzen die Prädikate, in Satzverbindungen diejenigen Sylben, Wörter und Sätze, in welchen ein Gegensatz ausgedrückt ist, den Accent. Der Accent ist der laut werdende Verstand des Wortes und des Satzes.
13) Die Melodie oder der Sprachgesang dient nicht bloß dem euphonischen, sondern auch dem logischen Princip der Sprache: der schwebende Ton deutet die Gleichwerthigkeit der Begriffe an, die Nebenordnung; der steigende die Ueberordnung des Folgenden über das Vorhergehende, der fallende die Unterordnung u. s. w.

Aus allem Bisherigen erhellet, daß es beim Lesen auf der Mittelstufe auf Genauigkeit und Präcision in allem Einzelnen ankommt. Nichts wird übersehen, kein Fehler ungerügt gelassen, jeder wird verbessert. Dieses geschieht theils von dem Lehrer, theils von den Schülern. Immer werden zuerst die Schüler in Anspruch genommen, ob sie den gemachten Fehler finden können, oder es wird die Bestimmung getroffen, daß derjenige Schüler, welcher einen Fehler zu bemerken glaubt, den Finger in die Höhe hebt. Ueberall werden die Gründe genannt, warum so und nicht anders gelesen wird, nämlich überall, wo es angeht. In manchen Fällen heißt der rechtfertigende Grund: es ist so Gebrauch. In solcher Weise sind die Lesestunden Stunden der angestrengtesten Aufmerksamkeit.

In schlechten Schulen betrachten die Lehrer die Lesestunden als Ausruhestunden.

Wenn demnach auf der vorigen Stufe das curforische Lesen herrschte, um die Lesefertigkeit zu erzielen, so herrscht auf der zweiten das statarische Lesen, weil es auf durchgängige, logische und phonetische Bestimmtheit ankommt. Und wenn auf jener das Chorlesen mit dem Einzellesen abwechseln mochte, so wird dagegen hier meist nur von Einzelnen gelesen, weil sonst die einzelnen Momente des dynamischen, melodischen und rhythmischen Elements nicht scharf genug hervortreten. Im Allgemeinen gilt für das Chorlesen die Regel: Alles wird vorher so lange von Einzelnen gelesen, bis der Ausdruck vollkommen genügend ist. Sonst hat der Chor kein Muster vor sich, das er nachahmen soll. Und es gilt ganz allgemein und durchgängig hier die Regel: Es wird bei dem Einzelnen so lange verweilt, bis es gut geht. Darum wird manches Wort, mancher Satz zehn- und zwanzigmal gelesen werden müssen. *) Denn es fruchtet mehr, wenn ein Satz zehnmal, als wenn zehn Sätze einmal (in einerlei Weise und Manier, etwa in der bekannten, leiermäßigen Schulmonotonie, oder in dem unausstehlichen regelmäßig-leiterförmigen Auf- und Absteigen) gelesen werden. Das Lesen und Vorlesen der Schüler wird zuweilen, besonders da, wo das Gehör der Schüler geschärft werden soll, durch das Vorlesen des Lehrers unterbrochen. Nirgends wird, wie es noch so häufig geschieht, in einem Stücke fort gelesen, ein Lesestück nach dem andern, bis das Lesebuch durchgelesen ist, um dann in gleicher, abschwächender Weise wieder von vorn anzufangen, sondern bei jedem Lesestücke wird so lange verweilt, bis das Ganze in der Darstellung gelingt. Zum Schlusse aller Bemerkungen, Verbesserungen und Regeln wird jedes Ganze im Zusammenhange, ohne weitere Unterbrechung, gelesen, damit die Schüler den Gesammteindruck des Ganzen empfangen. Es erhellet daraus, daß das Lesen nicht für eine leichte Sache gehalten wird, deren fernere Ausbildung in der Schule wie eine Spielerei behandelt werden dürfe, während welcher der Lehrer ruhig umhergehen oder sich ausruhen könne. Vielmehr fordert das rechte Lesen die ganze Kraft des Schülers und die ganze Kraft des Lehrers, die ganze körperliche und die ganze geistige Kraft Beider. Denn der Schüler soll

*) Göthe: „Wenn das Publikum ein gutes Stück zwanzig Mal sehen wollte, so brauchte der Autor nicht zwanzig neue zu schreiben, um sich zwanzig Mal zu wiederholen.“ Riemer (Mittheilungen über Göthe I, S. 210) fügt bei: „Die Menschen sind nie zufrieden mit dem Vorhandenen, sie wollen immer etwas Anderes, das doch im Grunde immer dasselbe sein soll, dieselbe Couleur in einer andern Farbe.“ Wir Lehrer wollen unsern Schülern das Gegentheil dieser Unart aneignen durch Verweilen bei demselben Guten, Durchkosten desselben, Nährung des Geistes an demselben. Der Uebersättigung wird vorgebeugt durch die stets lebendige Frische und neue Behandlung von Seiten des Lehrers.

mit voller Stimme und mit wachem Bewußtsein lesen, und der Lehrer überall mit Unermüdlichkeit der Vollendung nachstreben. Nur in solcher Weise sind die Lesestunden Stunden geistiger Gymnastik; die spielende, oberflächliche Weise beim Lesen aber läßt die Schüler in geistigen Schlummer versinken, in dem sie das Geschäft mechanisch betreiben, Laute und Sylben verschlucken, ganze Wörter weglassen oder zusetzen und, anstatt gestärkt, abgeschwächt werden. Dann hat man der geistverwüstenden, leeren und träumenden Leserei den größten Vorschub geleistet und unsäglichen Schaden gestiftet. Wie in jeder Lection, also soll auch der Schüler in der Lesestunde seine ganze Kraft aufbieten, damit kräftige und energische Menschen aus der Schule hervorgehen. Dieses höchste Resultat des Schulunterrichts wird, so weit es von dem Leseunterricht abhängt, aber nur derjenige Lehrer zu erzielen im Stande sein, welcher selbst nur mit denkendem Geiste zu lesen gewohnt ist und den Regeln des Lesens nachgeforscht hat. Was Einer nicht selbst hat und besitzt, kann er natürlicher Weise auch in Andern nicht erzeugen. Darum fällt auch in den Schulen der Apfel nicht weit von dem Stamme.

C. Die dritte Stufe: das ästhetische Lesen.

Hat die Schule, mit Benutzung und Befolgung der bisher gegebenen Regeln und Winke, dem einzelnen Schüler, welcher die beiden ersten Stufen des Leseunterrichts durchgemacht hat, sowohl die Lesefertigkeit, als auch die Fähigkeit: Lesestücke, deren Inhalt in seinen Gesichtskreis gehört, mit richtigem Ausdrucke vorzutragen, angeeignet, so ist an ihm das Wesentlichste der Aufgabe, welche der Zweck des Leseunterrichts stellt, gelöset, und man kann sich in dieser Beziehung mit den Leistungen der Schule zufrieden erklären, selbst wenn die Forderungen der dritten Stufe unbefriedigt blieben. Denn diese will nur die höhere, nicht absolut nothwendige, Vollendung, die Aneignung des Feineren, Höheren des Lesens noch hinzu bringen. Es ist das nicht jedes Schülers, nicht einmal jedes Lehrers Sache. Denn es setzt Bedingungen voraus, welche man nicht überall als vorhanden annehmen kann. Jeder gut organisirte Mensch kann fertig und logisch richtig, aber nicht jeder kann ästhetisch schön lesen lernen. Manchem ist dazu die Biegsamkeit und der Wohllaut der Stimme, manchem der feinere geistige Sinn versagt. Um nämlich alle Feinheiten, welche in einem gelungenen, von einem geistreichen, tief fühlenden Schriftsteller in den Stunden des höheren geistigen Lebens, des geistigen Zeugens, verfaßten Lesestücke theils offen zu Tage liegen, theils versteckt enthalten sind, in sich aufzunehmen, und sie nach der Aufnahme in die lebendige Rede zu fassen, damit die Hörenden davon berührt werden: dazu gehören eigenthümliche Anlagen und ein Grad der Ausbildung des Geistes und des Gemüthslebens, welche man nicht gerade sehr häufig vor-

findet. Auch wäre die Forderung, daß man in jeder Stunde des bewegten Schullebens zu solcher Auffassung und Darstellung fähig sein sollte, offenbar eine ungerechte. Es sind Stunden geistiger Weihe, ruhiger, besonnener Sammlung des Gemüths, aber darum auch für den Darstellenden, wie für den Hörenden, Augenblicke geistiger Erquickung. Man muß zwischen den Zeilen zu lesen verstehen, um die Tiefe mancher Lesestücke zu erschöpfen, und eine hohe Erregbarkeit des ganzen Geistes sich angeeignet haben, um alle Empfindungen, Gefühle und leisen Anklänge, welche den Schriftsteller belebt haben und die er in der Sprache, weniger in Worten, als in Wendungen, Uebergängen und Verbindungen niedergelegt hat, nachzuempfinden und sie auf Andere übertragen zu können. Man denke z. B. an manche unübertreffliche Lesestücke, wie wir sie von Jean Paul, Hebel, Novalis, Herder, Krummacher und Anderen besitzen, und man wird wissen, was wir meinen. Lesestunden, in welchen wir die obere Klasse unserer Schüler und Schülerinnen mit dem tiefen Geiste dieser Männer berühren, damit die Gedankenfülle, der humane, edle Sinn und die sittlichen Gesinnungen dieser deutschen Männer in ihre Seelen, in Geist und Gemüth, in die Tiefe ihrer Gesinnungen übergehen, sind wahrhaft geistige Erquickstunden, in welchen man sich dem Göttlichen verwandt, und über die dunkele Erde zum lichten, reinen Himmel emporgehoben fühlt. Man nährt in ihnen den Geist der Schüler, was auch Religion, ja ein wesentliches Stück derselben ist.

Wer den Ton, in welchem ein Mensch spricht, für etwas rein Aeußerliches halten sollte, würde sehr irren. Er hängt mit der innern Beschaffenheit des Individuums auf's Engste zusammen. Rohe Menschen — roher Ton, wie umgekehrt. Die innere Uncultur giebt sich deutlich durch die Uncultur der Sprachorgane zu erkennen. Als Hauptarten würde ich in dieser Beziehung unterscheiden: den maulfaulen, trägen, schleppenden Ton — das Zeichen der Geistesträgheit; den spitzen, schneidenden, gellenden Ton — der Ausdruck des tückischen, liebeleeren Herzens; den massiven, plumpen, ungeschlachten Ton — die Signatur der Gemeinheit. Wahre Bildung geht von Innen aus und sie veredelt nothwendig den Ton; aber auch die Cultur des Aeußeren wirkt auf das Innere zurück. Beides steht in nothwendiger Wechselwirkung. Göthe's Wort gilt: „Nichts ist aussen, nichts ist innen." Ein untrügliches Zeichen der Selbsterziehung und der Beherrschung des Leibes und seiner Zügelung ist es, wenn ein Mensch die ihm anerschaffene grobe Leiblichkeit (schwere Zunge, dicke Lippen, plumpe Aeußerlichkeit überhaupt) zu wohlklingender, innerlich anmuthiger Rede gezwungen hat — ein Triumph des Geistes über die Materie. „Sprich, damit ich dich sehe!" Die Sprachbildung ist darum wahrlich eine wahrhaft geistige Gymnastik. Daß unter ihr hier etwas ganz Anderes verstanden wird, als Orthographie, Satzkenntniß u. s. w.; daß diese natürlich aber auch dadurch nicht

ausgeschlossen werden, versteht sich von selbst. So viel aber steht fest: Rohheit im Sprechen (monotones Geleier, Mangel der Accente, Lispeln oder Schreien, unorganisches Lautiren und Pronunciren u. s. w.) ist das sichere Zeichen eines Mangels an Bildung innerhalb und außerhalb der Schule. Den Salonton überläßt der Lehrer denen, die in Salons leben; aber wahre Sprachbildung ist und bleibt sein stetes Augenmerk. Wer den rohen Dialekt seiner Heimath überwindet und die hochdeutsche Sprache in seine Gewalt bekommt, veredelt seine Natur unausbleiblich. — —

Doch wir wollen die Anforderungen an uns und unsere Lehrer nicht zu hoch spannen. Wir wollen beim Gewöhnlicheren stehen bleiben. Dazu rechnen wir, daß der Lehrer sein Gefühl für das Edle und Schöne in Gesinnungen und Lebenssituationen ausgebildet habe, daß er mit den Gefühlen und Affekten des menschlichen Herzens (im guten Sinne des Wortes) bekannt sei, daß er die Musik einer hochgesinnten Menschenseele nachzuempfinden und in leisen Anklängen durch Laut und Miene vor Schülern, die zur Bildung der Humanität in ihnen um ihn versammelt sind, wiederzugeben vermöge und sich des geistigen Gehaltes seines Lebens in dem Grade bemächtigt habe, daß er in den Lesestunden mit der ganzen Reife seiner Bildung seinen Schülern gegenüberstehe. Denn in solchen Stunden kann der Lehrer als ganzer Mensch auf die Zöglinge einwirken, mit Allem, was er denkt, empfindet, will. Hier, wie in den Stunden, die wirklich Religionsstunden sind, thun sie Blicke in den Grund seines Lebens, was ihn in der Tiefe der Seele bewegt und belebt, was ihn zieht und treibt. Wohl dem, aus dessen Innerstem wenigstens in einzelnen Momenten dem für das Gute empfänglichen, weichen Gemüthe des Zöglings ein Silberblick entgegenleuchtet! Er hat ihm damit ewig Unvergeßliches gegeben *); denn die Seelen berühren sich in solchen Augenblicken. — Doch zurück!

*) Schreiber dieses erinnert sich aus seinem ganzen Schulleben einer einzigen Stunde, in welcher der Lehrer sein Gemüth traf; sie ist ihm aber auch unvergeßlich geblieben. — Eine Stelle aus Weiß's Erfahrungen ꝛc. (Th. II, S. 115) muß hier stehen: „Die Anregung dessen (beim Lesen), was in dem Gemüth des Schülers zuletzt hinzielt und hinausläuft auf Weltansicht, wenn von Naturverhältnissen die Rede ist, auf Gemeingeist, wenn von menschlichen Angelegenheiten gesprochen wird, und wenn von der Hand und dem Auge des Unsichtbaren über Beiden, auf Gottesahndung und Frömmigkeit — diese Anregungen werden hier noch unterstützt durch die scheinbare Unabsichtlichkeit und Unwillkürlichkeit, mit welcher sie sich an den gewählten Lesestoff wie von selbst anschließen. Sie finden das Gemüth oft mehr für sich bereit und offen, als in den Stunden, wo man es wegen der geflissentlichen Veranstaltung dazu mit größerem Recht meint erwarten zu können. Hat ja doch in unserm Leben das anscheinend Zufälligste und am ungesuchtesten uns Begegnende oft einen bedeutenderen Einfluß auf unsere Stimmung, Gesinnung und Entschließung, als das sorgfältigste Nachdenken und das bündigste Räsonnement."

Was nun in solchen, der feineren Ausbildung des Lesens gewidmeten Stunden vorzugsweise auszudrücken ist, es sind die Gefühle, die Regungen des Gemüths: die Gefühle der Liebe, Dankbarkeit, Anhänglichkeit, Freundschaft, Bewunderung, Andacht, Wehmuth, Freude, des rein menschlichen, religiösen Bewußtseins überhaupt. Dazu wird ein Lesebuch für die Oberklasse verlangt, welches eine Sammlung von Musterstücken deutscher Prosa und Poesie enthält. Dieselben bieten den Stoff zu den ästhetischen Leseübungen dar.

Zum Aeußeren (die inneren Anforderungen haben wir bereits genannt) dieser Darstellungen gehört, daß der Lehrer die Schüler auf die verschiedenen Darstellungsweisen durch den gewöhnlichen und höheren Styl der Prosa und Poesie hinweise, sie mit dem Rhythmus und Reim der poetischen Stücke bekannt mache, daß er selbst vorlese und nachlesen lasse, die sinnigeren und innigeren Schüler und Schülerinnen als Mittel zur Erregung der übrigen benutze u. dgl. m. Um stumpfe Schüler auf Sachen, die sie sonst übersehen, aufmerksam und ihnen die Nothwendigkeit einer Uebereinstimmung der äußeren Darstellung mit dem innern Gehalt eines Lesestücks lebendig anschaulich zu machen, lies't der Lehrer zuweilen in ganz falscher, barocker Weise vor, und läßt dann die rechte, treffende Weise versuchen. Daß wir dadurch den Lehrer nicht zu verschwimmender Sentimentalität, nicht zu künstlich geschraubter Manier, nicht zu affectirter, unwahrer Erscheinungsweise veranlassen wollen, bedarf keiner weiteren Ausführung. Solch heilloses Werk wird der Genius der Schule von uns, die wir nur in dem Ernste und in der Wahrheit den Segen des Wirkens des Schulmannes erkannt haben, fern halten. Was man nicht fühlt, soll man auch nicht darstellen wollen, und so stolz darf und soll der Einzelne sein, daß er nirgends, also auch in der Lesestunde nicht, etwas scheinen wolle, was er nicht ist. Läßt der Aufgang der Sonne wirklich nicht unser Auge, nun so lassen wir sie ohne Thränenwasser in Gottes Namen aufgehen; und vernehmen wir den Untergang eines Schiffes mit Mann und Maus ohne Bewegung, nun so wollen wir die Beschreibung davon auch so lesen, wie wir ihren Inhalt empfinden. Hierin etwas zu wenig thun, ist viel besser, als zu viel thun.

III. Die Lehrmittel für den Leseunterricht.

Die wichtigsten Kenntnisse beim Leseunterrichte für den Lehrer sind: 1) Kenntniß der Lautlehre, des Lautir- und Schreiblesenunterrichts; 2) Kenntniß der Leseregeln; 3) methodische Ansichten über den Gang des Unterrichts.

Darum empfehlen wir dem Lehrer zum Studium folgende Schriften:

1. Die Elementarschule für's Leben, in ihrer Grundlage und in der Steigerung. Von **Graser**. (Siehe oben!)

Diese Schrift führt nicht nur in die Ideen ihres Verfassers, über den Leseunterrcht ein, sondern sie behandelt die ganze Aufgabe des Volksschulunterrichts in eigenthümlicher Weise. Sie ist in Betreff des Schreiblese-Unterrichts eine Quellenschrift. Graser hat ihn auf die Beine gebracht, und die nach seiner Methode eingerichteten Schulen haben, nach allen Reiseberichten, in dem Elementar-Lese- und Schreib-Unterricht Ausgezeichnetes geleistet. (Die Mundstellungen sind Aussenwerk, gehören zur Manier. Im Unterricht giebt es auch ein Feld des Beliebens.)

2. Ausführliche Beschreibung einer einfachen Lese-Methode. Von **D. H. Stephani** ꝛc. Erlangen, bei Palm, 1814. (6 gGr.)

Dieser Schrift ging eine andere von demselben Verf.: „Kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode, Kindern das Lesen zu lehren", vorher, welche durch die vorliegende, vollständigere unnütz geworden ist. Durch dieselbe hat der Verf. vorzüglich der Lautirmethode Eingang in die Elementarschulen zu verschaffen gesucht und gewußt. Sie handelt:

I. in dem theoretischen Theile: a) von der Lesekunst überhaupt; b) kurze Kritik der bisherigen Lesemethoden; c) von der Laut- oder Elementarmethode überhaupt; d) von dem einfachen Stufengange der Lautmethode und dem dabei nöthigen Lehrapparate; e) von der Kenntniß der Laute in theoretischer Hinsicht;

II. im praktischen Theile in 7 Stufen von den einzelnen Uebungen im elementarischen Lesen.

Die Deutschen haben es an sich, wenn Einer etwas Neues zu Tage fördert, in alten Schriften zu stöbern, ob sie nicht schon eine Andeutung des angeblich Neuen auffinden können, um dasselbe als ein Altes oder bereits Bekanntes darstellen zu können. So wollen wir es in vorliegendem Falle nicht machen. Daß Viele vor Stephani das Fehlerhafte des Buchstabirunterrichts erkannt, daß Manche früher als er, z. B. Friedrich Gedike in seinem „Kinderbuch zur ersten Uebung im Lesen, dritte Auflage, Berlin 1836" in der Vorrede nachgewiesen, wie verkehrt es sei, durch die Buchstabennamen, also durch die Namen der Zeichen, das Lesen zu lehren *), ist sicher; aber die Anbahnung, weitere Ausfüh-

*) Gedike fragt: „Ist es denn so schwer, einzusehen, daß der Weg der Natur nicht von Buchstaben (oder gar nur den Zeichen derselben) zu Namen und von Namen zu Begriffen geht; sondern umgekehrt, von Begriffen und Sachen zu Namen und Wörtern, und von diesen zu den Buchstaben, oder kurz: vom Zeichen zum Bezeichneten, sondern umgekehrt: vom Bezeichneten zum Zeichen?"

Scharf geißelte schon 1800 Seidenstücker in seiner Abhandlung: „Ueber die Schädlichkeit des gewöhnlichen Elementarunterrichts in unsern öffentlichen Schulen", in das weiter unten angezeigte Buch: „Soest 1837" auf-

rung und Verbreitung der Sache in weitem Kreise, dieses Verdienst wird Niemand Stephani entreißen. In der Kritik der bisherigen Leselehrweisen zeigt er sonnenklar das Naturwidrige des alten Schlendrianismus: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16
Beh a er em Barm, hah e err her, Barm-her, zet i geh zig, Barm-
17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27
her-zig, kah e i teh keit, Barm-her-zig-keit. In dieser grausigen, grausamen Weise mußten die armen Kinder sonst wirklich das Lesen lernen. Wer sollte es nicht im Herzen allen den Männern danken, die zu einem einfachern Verfahren den Weg gebahnt haben!

Das in vorliegender Schrift dargestellte praktische Verfahren ist jetzt das einfachste, naturgemäßeste nicht mehr, so wie die Stephani'sche Fibel längst übertroffen ist. Aber belehrend ist die Schrift noch immer.

3. Die neuesten Leselehrarten. In einer kurzen Uebersicht, ihrem Wesen nach dargestellt und gewürdigt. Nebst einer Beantwortung der Frage, welches die eine, wahre Unterrichtsmethode sei. Von J. C. Keller. Erlangen, bei Palm und Enke, 1821. (16 gGr.)

Die auf dem Titel aufgeworfene Frage wird auf den ersten 10 Seiten nach Schwarz ganz allgemein, ohne bedeutendes Ergebniß für den Lehrer, beantwortet. Hierauf werden dargestellt und besprochen:

1) die Olivier'sche Leseart. Der Verf. stimmt dem Urtheile Tillich's bei: Olivier's Methode ist keine bloße Erleichterung des Lesenlernens und keine bloße Beschleunigung der Lesekunst in Vergleich mit der gewöhnlichen Buchstabirmethode. Sie hat einen wirklich wissenschaftlichen Werth. Die Sprache als Lautwesen ist philosophisch richtig begründet; die feinsten Nüancen derselben sind bemerklich gemacht. Die Methode ist ein consequent durchgeführtes System, worin Eins für das Andere berechnet ist. Der Gang ist in ihr nach einer psychologisch richtigen Stufenfolge vorgezeichnet und bringt das Kind alle Tage zwar langsam, aber sicher und bestimmt um einen Schritt weiter.
2) Die Stephani'sche Leselehrart. Der Verf. giebt ihr in Volksschulen wegen ihrer leichten Ausführbarkeit und der Schnelligkeit,

genommen, die naturwidrige Art des ersten Leseunterrichts. „Dieses ganze Geschäft ist recht eigentlich dazu geeignet, dem Verstande Stillschweigen zu gebieten und ihn außer Spiel zu setzen. Das Kind wird hier, ärger als der Pudel, dressirt, willkürliche Laute mit willkürlichen Zeichen zu verbinden. Papageienmäßig spricht das Kind nach, was ihm der Lehrer vorspricht, ohne die geringste Nahrung für seine Phantasie, seinen Witz, seinen Scharfsinn, ja! ohne auch nur einigen Stoff für sein Anschauungsvermögen zu erhalten, u. s. w." Hier sei es erlaubt, auf ein humoristisches Büchlein hinzuweisen, aus welchem sich auch Nützliches für den ersten Leseunterricht lernen läßt: „Philosophie des A, B, C. Ein ABC-Buch für Erwachsene von F. O. Trechitius, Schulmeister zu Werda? Secretär ꝛc. Grimma, im Verlagscomptoir 1836." (12 gGr.)

mit der sie auf einfachem Wege zum Ziele der Lesefertigkeit führt, mit Recht den Vorzug vor der Olivier'schen, künstlich-wissenschaftlichen Methode.

3) Die Pöhlmann'sche Leselehrart. Das Eigenthümliche derselben, wie es auch Harnisch anwendet, besteht, abgesehen von den Verstandesübungen, welche Pöhlmann über den Inhalt der gelesenen Wörter einmischt, darin, daß die Kinder, nachdem sie die einfachen und zusammengesetzten Grundlaute kennen gelernt haben, nicht die Laute der Mitlaute lernen, sondern daß ihnen bei Vorzeigung eines solchen gesagt wird, wie seine Verbindung mit den beigefügten Grundlauten ausgesprochen wird. Die Kinder merken sich demnach, nach Art der Buchstabir- oder Nominalmethode, den Laut der Mitlaute, ohne daß derselbe ihnen zum deutlichen Bewußtsein gebracht wird. Pöhlmann billigt dieses, im Widerspruch mit seiner Anerkennung der Lautirmethode; nach unserm Ermessen verdient dieses Verfahren keine Nachahmung.

4) Die Pestalozzi'sche Leselehrart. Dieselbe ist nichts anders, als die alte Buchstabirmethode, in Reihenfolgen durch Vor- und Nachsprechen angewandt, mit Anwendung combinatorischer Verbindungen von Grund- und Mitlauten ꝛc.

5) Die Graser'sche Leselehrart. Graser lehrt bekanntlich das Lesen durch das Schreiben, wie es das Naturgemäßeste ist. Pöhlmann bestreitet vielfach die Vorzüge dieser Unterrichtsweise. Wir können ihm nur in Verwerfung der Meinung, daß die Schreibschrift die Mundstellungen nachbilde, beistimmen.

6) Die Bell- und Lancaster'sche Leselehrart. Das Wesentliche derselben besteht darin, daß der Schüler die Figuren der Druckbuchstaben mit dem Finger in seinem Sande nachbildet. Das Lesen selbst geschieht nach der Buchstabirmethode. Pöhlmann verwirft das Verfahren als groben Mechanismus. Die ersten Uebungen im Schreiben an einem Sandtische, der eigens dazu eingerichtet sein muß, machen zu lassen, ist sehr zweckmäßig.

7) Das Verfahren, welches Witte bei dem Unterrichte seines Wunderkindes anwandte. Der Vater lehrte den dreijährigen Sohn spielend das Lesen nach der Buchstabirweise. Für Schulen hat es gar keine Bedeutung.

Der langen Rede Pöhlmann's kurzer Sinn ist dieser: Keine Methode ist die beste. Sie sind alle gut, wenn der Lehrer gut ist. Die ist für jeden Lehrer die beste, die er am besten versteht. Dennoch giebt er der Stephani'schen Lehrweise den Vorzug. Das heißt: auf der einen Seite allgemein verneinen, auf der andern im Besondern bejahen. So müssen wir die Schrift Pöhlmann's selbst verwerfen. Lehrreich ist sie nur für den, welcher nichts weiter sucht, als historische Notizen über Methoden und Manieren.

Zusatz 1. Eigentlich giebt es in objectiver Hinsicht nur zwei verschiedene Wege, das Lesen zu lehren und zu lernen.

1) Man lehrt den Schüler, das, was er gedacht und gesprochen hat, schreiben und dann lesen: die Schreiblesemethode.

2) Man lehrt ihn, das, was gedruckt worden ist, lesen: die Druckschriftlesemethode.

In eine dieser beiden Rubriken fällt jede Methode, sie mag herrühren, von wem sie will, und wenn sie in Einzelheiten auch noch so sehr von einander abweichen. —

Zusatz 2. Hier ist die passendste Stelle, mit einigen Worten der Methode Jacotot's Erwähnung zu thun. Seine Lehrweise ist der des berühmten Schulmannes Gedike verwandt. Dieser zeigte seiner Tochter, durch deren Beschulung er auf diese Unterrichtsmanier geführt wurde, gleich ganze Sylben, sprach sie ihr vor und ließ sie nachsprechen. Er ordnete sie nach ihrer Aehnlichkeit und Uebereinstimmung in Buchstaben und Lauten, und unterschied das Gleiche und Ungleiche durch die Größe der Buchstaben, und gedruckt durch schwarze und rothe Farbe (rouge et noir). Das Kind merkte sich allmählich durch Abstraction die Klänge der Buchstaben, kam aber darüber nie zu klarem Bewußtsein.

Jacotot ging noch weiter. Er fing gleich in der ersten Lehrstunde mit einem Anfänger den Telemaque an: Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse. Diesen Satz las er dem Schüler vor, dieser ihn nach, bis er ihn hersprechen konnte. Dann betrachtete er mit ihm das erste Wort: Calypso, ließ ihn die einzelnen Sylben aussprechen, dann die einzelnen Buchstaben. Nun so lange eingeübt, bis es ging. Dann zu den folgenden Wörtern. Hierauf lernte der Schüler den Satz auswendig. So ging es fort durch die ersten sechs Bücher des berühmten Buches. — Wir können diese Lehrweise nicht gebrauchen. Sie einführen, hieße, auf die Fortschritte des Elementarunterrichts seit Pestalozzi Verzicht leisten und zu altem Mechanismus zurückkehren. Die vorzüglichen Leistungen, die Jacotot hervorgebracht hat, schrieb er fälschlich seiner Methode, die er enseignement universel kannte, zu; sie kommen auf Rechnung seines Enthusiasmus, seiner Individualität. Was wir von ihm lernen können, ist die vollständige Durchführung des Grundsatzes, daß man das Neue an das bereits Bekannte anschließen müsse. Kein Methodiker thut dies in so durchgreifender Weise, als er. „Etwas lernen und darauf alles Andere beziehen!" erschallt wie ein immer wiederkehrender Refrain aus Jacotot's Munde.

Diesem Urtheil stimmen wir im Allgemeinen auch jetzt noch bei, insofern von dem ersten Unterricht im Lesen der Muttersprache die Rede ist. Doch verdient die Sache noch einige Ueberlegung in besonderer und in mehr allgemeiner Beziehung.

Jene besteht in dem Gedanken, ob es nicht rathsam sei, durch praktische Versuche den Vorschlag zu prüfen: den Leseunterricht einzuleiten mit dem Auswendiglernen eines Stückes (wir nennen der Kürze und des leichteren Verständnisses wegen das „Vater Unser"), dann zur sachlichen und sprachlichen Zergliederung anzuleiten, während dieser Vorübungen elementare Schreibübungen anzustellen, hierauf das Auswendiggelernte niederschreiben und lesen zu lassen u. s. w. Wir deuten diesen Gedanken zu weiterer Ueberlegung nur an.

Diese, die allgemeinere Beziehung, geht auf die Bedeutung der Jacotot'schen Methode für den ersten Unterricht in fremden Sprachen los. Eine kurze Auseinandersetzung sei uns erlaubt.

Abgesehen von den Paradoxien Jacotot's: Alle Menschen haben gleiche Intelligenz, es giebt weder geborne Genie's, noch Dummköpfe, aller Unterschied entsteht durch den Unterricht und er verschwindet, wenn dieser rechter Art, d. h. Jacototisch

ist (intellectuelle Emancipation, Geistesentfesselung) — Alles ist in Allem, d. h. irgend ein kleiner Theil einer Wissenschaft, z. B. einer Sprache, enthält den Schlüssel zu dem ganzen Inhalt derselben — die Jacotot'sche Methode ist eine Universalmethode (enseignement universel), d. h. sie ist in gleicher Weise und Vorzüglichkeit anwendbar auf alle Unterrichtsgegenstände ohne Ausnahme, bezweckt die allgemeine Menschenbildung, erweckt allseitig alle Anlagen und befähigt Jeden, sich selbst zu unterrichten; Behauptungen und Ansichten, die nur in so weit wahr sind, als sie nicht neu, und in so weit neu, als sie nicht wahr sind — also abgesehen von diesen Paradoxien, verdient der Vorschlag, den Unterricht in fremden Sprachen nach seiner Weise einzurichten, eine nähere Erwägung.

Er beginnt mit einem kleinen Stücke der zu erlernenden Sprache. Der Lehrer lies't es dem Schüler vor, dieser nach; jener fügt die Uebersetzung, zuerst wörtlich, dann in freierer Weise bei, der Schüler merkt sich Alles und lernt das kleine Ganze zuletzt auswendig. Nun prüft der Lehrer, ob Alles, das Ganze, das Einzelne, das Einzelnste fest sitzt. Dann geht es zu einem zweiten Lesestücke eben so. Nur kommt die Vergleichung mit dem ersten hinzu, die strengste Beziehung des Neuen auf das bereits Erlernte. So geht es fort, bis der deutsche Schüler z. B. die sechs ersten Bücher des Telemaque vollkommen inne hat. Die Durcharbeitung des Ganzen bis zur wirklichen Aufnahme in succum et sanguinem ist eine Hauptsache; sie setzt einen Beherrscher des Stoffes voraus, und Jacotot ist darin sicherlich ein wahrer Meister, durch welche Meisterschaft sich die zum Theil in Staunen setzenden Resultate erklären lassen, die er unleugbar erzielt hat.

Ob, sagen wir, diese Methode der althergebrachten bei der Erlernung fremder Sprachen vorzuziehen sei, ist der Ueberlegung werth.

Sie geht, wie vorliegt, von einem Ganzen, wie Jacotot sagt, von Thatsachen aus, sie verfährt analytisch, sie betrachtet das Einzelne in der Verbindung mit dem Ganzen, sie stellt keine Regel, kein Paradigma auf, sie entwickelt später die Regel und kommt zuletzt zur Grammatik und wird dann erst synthetisch. So stellt sie sich der alten, bekannten, allgemein üblichen Methode gegenüber, von der sie sich immer wesentlich unterscheidet, selbst wenn diese — wie mit Freuden anerkannt wird — die neuern Fortschritte benutzt, oder nach der Weise Seidenstücker's geübt wird.

Verwandt mit dieser Jacotot'schen Methode ist die Hamilton'sche, die Interlinearmethode. Diese besteht in einer wortgetreuen, dem fremden Texte beigefügten Uebersetzung. Z. B.:

Quelques-uns d'entre eux s'en allèrent trouver les Pharisiens. —
Etwelche einige von zwischen sie sich davon gingen finden die Pharisäer. —
Maintenant je n'ai point de mari.
Handhaltend ich nicht habe Punkt von Mann.

Dieses ist der Anfang. Die Jacotot'sche hat die vielseitigere, tiefere Behandlung vor ihr voraus. Doch schließen sie einander nicht aus, weßhalb man von einer Jacotot-Hamilton'schen Methode sprechen kann.

Auf sie sind vorzüglich alle die Schulmänner aufmerksam geworden, welche über die langsamen Fortschritte der alten Methode Klage führten, deren ursprünglich schlechte Natur noch neulich Wölcker in Gießen auseinander gesetzt hat. Es hat sich daher unter den Anhängern des Neuen und des verbesserten Alten ein Kampf entsponnen, der gerade jetzt noch im Gange ist. Uns liegt es nicht ob, ihn zu schlichten; wir haben unsere Pflicht gethan, wenn wir auf die Hauptpunkte aufmerksam gemacht, die Lage der Sache in der Gegenwart bezeichnet und auf die Hauptmänner hingewiesen haben, welche als Stimmführer und Hauptleute betrachtet werden müssen. Letzteres ist noch zu thun.

Die Methode Jacotot's kann der Liebhaber mit den Berichten über dieselbe von Kincker, Froussard und Anderen kennen lernen, dann aus dem vollständigen Werke von Krieger, Professor in Zweibrücken:

Universal-Unterricht, oder Lernen und Lehren nach der Naturmethode. Von Jacotot ꝛc. Zweibrücken, bei Ritter, 1833. (3 Thlr.)

Es gehört einiger Muth dazu, sich durch dieses dickleibige Buch, durch die rhetorisch-emphatischen Declamationen Jacotot's, durch dieses Chaos hindurchzuarbeiten. Es ist ein Spiegel seiner Methode, die, nach dem Grundsatze: „Alles ist in Allem" überall von Allem, also auch überall von Demselben spricht. Man könnte verwirrt werden. Wenn daher ein Lehrer nach Jacotot nicht späterhin die ursprünglich chaotische Masse zu sondern und zu klären versteht, so muß ein in dieser Weise bearbeiteter Schüler ein Confusionarius werden. Aber vielleicht ist es doch zum Theil der Weg der Natur, welche dem Kinde auch zuerst eine chaotische Welt, eine Mannigfaltigkeit verworrener Anschauungen, vorführt. — Ueber die Jacotot'sche Methode und ihre Leistungen haben in neuester Zeit, auf Autopsie an Ort und Stelle gestützt, berichtet und zwar günstig berichtet, Dr. J. A. G. Hoffmann, Professor in Jena:

1. Joseph Jacotot's Universal-Unterricht, nach dessen Schriften und nach eigener Anschauung ꝛc. (Mit dem beherzigenswerthen Motto: „Des Lehrers Geist macht die Methode lebendig.") Jena, bei Gröker, 1835. (18 gGr.)
2. Reisefrüchte, gesammelt auf der Wanderung in eine Jacototschule ꝛc., von W. Kützelberger. Altenburg, bei Gleich, 1837. (1 Thlr. 6 gGr.)

Für dieselbe, namentlich für die (hier und da verbesserte) Hamilton'sche Unterrichtsweise sind aufgetreten:

1) Klumpp, in der oben angezogenen Broschüre: „über Errichtung von Realschulen", 1836, eine gewichtige Stimme, an und für sich, und weil er die Erfahrungen in der Erziehungsanstalt in Stetten vor und für sich hat.
2) Tafel in Ulm, Verfasser von mehreren Schulbüchern in der Hamilton'schen Weise.
3) Dr. Kröger in Hamburg in seiner Abhandlung in Schwarz's Darstellungen aus dem Gebiete der Pädagogik, Leipzig 1833: „Ueber die neuen Methoden, fremde Sprachen zu lehren, welche Hamilton und Jacotot angegeben."

Gegen dieselbe liegen vor:

1) Ueber die Hamilton'sche und Jacotot'sche Methode beim Sprachunterricht, mit besonderer Rücksicht auf alte Sprachen u. s. w. Von Dr. W. Erdertt, Rector. Landsberg a. d. W., bei Schulz. (Ein Schulprogramm vom Jahr 1836.)
2) Kurze Kritik der Hamiltonischen Sprach-Lehrmethode, von Ch. Schwarz, Professor am Obergymnasium in Ulm, Stuttgart, bei Metzler, 1837. (8 gGr.)

Diese, nach der Weise der Philologen bittere Kritik ist besonders gegen die Abhandlung von Kröger gerichtet. —

Ueber, mehr gegen als für dieselbe, spricht der Verf. des „Nouveau manuel des écoles primaires, moyennes et morales, ou guide complet des instituteurs et institutrices etc., revu par M. Matter etc., Paris 1836," der auch gehört zu werden verdient, S. 70 also: „Rien n'était moins nouveau, rien n'était plus plausible que le principe de quelques-unes de ces opinions (de Jacotot).

Mais l'erreur des autres, l'exageration donnée à toutes, quelques paradoxes de pensée et beaucoup de violence dans le langage, ont décrédité rapidement une methode accueillie d'abord avec une bienveillance extrême. D'ailleurs, tout en annonçant l'emancipation des intelligences captives, et en venant les disputer au despotisme des abrutisseurs, elle ne s'adressait guères au peuple, et malgré tout les documents livrés à la publicité pour en constater le succès, aucun effet un peu général ne s'en est encore fait sentir. Il est pourtant vrai de dire, qu'elle a concouru puissamment à fixer et à éclairer l'attention générale sur les questions de l'enseignement, et que plusieurs de ses partisans y ont apporté d'heureuses modifications. L'instituteur, qui veut connaître toutes les méthodes, doit étudier celle-la avec la même impartialité que toute autre; il peut le faire avec plaisir, car, plus que toute autre, elle remue profondément les questions."

Also auch hier Verschiedenheit der Ansichten und Bewegung, wie es recht ist. Nichts ist auch im Schulwesen schlimmer als die Stagnation. Die Bewegung ist ein Zeichen der Erregtheit, und diese des Lebens. Wer an Untersuchungen und streitigen Ansichten Theil nimmt, gehört mit zu den Untersuchenden, vorausgesetzt, daß es ihm um Wahrheit zu thun ist. Darum wünschen wir auch der Jacotot-Hamilton'schen Methode noch eine größere Aufmerksamkeit. Unter den Männern des höheren Schulamtes giebt es nur gar zu viele, die der Methodik gar keine Aufmerksamkeit zuwenden, was gewiß die Fortschritte des höheren Unterrichts lähmt.

Die vorstehenden Andeutungen werden durch die später folgende Abhandlung über den Unterricht in fremden Sprachen von Mager manche Berichtigung erfahren. Wir schrieben hier nur für deutsche Lehrer. Für diese gehört noch die Anzeige folgender Schriften:

Jacotot's Methode in ihrer Anwendung auf den ersten Leseunterricht und die schriftlichen Uebungen, dargestellt von **K. Seltzsam** ꝛc. Breslau 1841, Aderholz. (76 S. 6 gGr.)

Kurze Anleitung zum Lesenlehren, verbunden mit Sprech-, Denk-, Schreib-, Gedächtniß- und Sprachübungen, nach der analytisch-jacotot'schen Lehrmethode. Von **Dr. Ernst Fibel.** Breslau 1841. Aderholz. (32 S. 4 gGr.)

Erstes Lesebüchlein, für Kinder, welchen man nach der analytisch-jacotot'schen Lehrmethode das Lesen lehren will. Von **Dr. E. Fibel.** Ebendas. (4 gGr.)

Seltzsam sowohl als Fibel (Oberlehrer Scholz) haben die Sache versucht. Es geht. Aber was ginge nicht bei Sachkenntniß und Eifer?! Versuchlustige Lehrer mögen diese Lehrmittel probiren. Es steckt zu viel Mechanismus darin. Darum ist es für (geistlose) Lehrer die leichteste Methode von der Welt.

---

4. Leitfaden für den Unterricht im Lesen, nebst vorangeschickter kurzer Lautlehre zur Belehrung des Lehrers ꝛc., von **P. F. Th. Kaweran** ꝛc. Zweite Auflage. Liegnitz, bei Kuhlmey, 1833. (12 gGr.)

Dieser Leitfaden ist, wie der Titel besagt, für Lehrer geschrieben. Durch denselben sollen sie 1) die Sache kennen lernen, die in dem Lautirunterricht behandelt wird; 2) die Methode dieses Unterrichtsgegen-

standes. Darum zerfällt er in zwei Theile: Lautlehre und Leseunterricht. In der Lautlehre wird eine praktische, durchweg klare und für den Lehrer ausreichende Belehrung über die Sprachwerkzeuge, die Laute, die Arten derselben, die zu vermeidenden Fehler bei der Aussprache, über die Bezeichnungsweise derselben ꝛc. gegeben. In dem Leseunterricht geht der Verfasser vom Satze aus und lehrt auf analytische Weise die Laute finden, um nachher auf synthetischem Wege das Lesen zu lehren. Im Anhange theilt der Herr Verfasser noch mancherlei schätzbare Bemerkungen und Winke mit. Die ganze Darstellung zeigt überall den denkenden, praktischen Schulmann, weshalb sie in vorzüglichem Grade allen denjenigen zu empfehlen ist, welche mit der Lautlehre noch gar nicht bekannt sind.

Herr K. verwirft die Methode, die Laute durch Mundstellungen oder Beschreibungen der Mundstellungen kennen zu lehren. Das Kind soll sie aus den Wörtern selbst durch's Gehör auffassen. Zugleich kann man den Kindern Namen für die Laute geben (Lippenstoß-, Zungenstoßlaut ꝛc.); sie befestigen das Bewußtsein der Laute und man kann nun über sie sprechen. Aber das Kind soll nicht mit Erklärungen über Sprachgesetze, nicht mit Definitionen, nicht mit abstrakten Sätzen belästigt werden: „Das kleine Kind muß noch im Einzelnen wahrnehmen, was der reifere Knabe und Jüngling im Allgemeinen erkennen kann und soll." Ueberall lege man mehr Werth auf die Uebung selbst, als auf das Reden über die Uebung! Und damit verbinde man eine kurze Anleitung, daß die Kinder verstehen, was sie lesen! Einfache Bemerkungen werden in der Regel dazu hinreichen.

5. 1) Schul-Lesebuch in sachgemäßer Anordnung nach den Regeln des Lesens, für Schüler bearbeitet von **A. Diesterweg.** Siebente, verbesserte und vermehrte Auflage. Bielefeld, bei Velhagen und Klasing, 1843. (6 gGr., Parthiepreis weniger.)

2) Anleitung zum Gebrauche des ersten Theils des „Schul-Lesebuches ꝛc.", für Lehrer ꝛc., von **Demselben.** Dritte, verbesserte und vermehrte Auflage. Ebendaselbst, 1842. (12 gGr.)

Die erste der beiden letzten Schriften gehört eigentlich unter die Lehrmittel für Schüler, also unter die folgende Rubrik; da aber die für Lehrer bestimmte Anleitung zum Gebrauche derselben hier besprochen werden muß, so mußten wir jene Schrift hier schon nennen.

Der Inhalt beider ist dieser:

1) Das Lesen der Laute:
   a) der Grundlaute;
   b) der Mitlaute.
2) Das Lesen der Sylben und Wörter:
   a) das Sylbenlesen in abgeleiteten Wörtern;
   b) das Sylbenlesen in zusammengesetzten Wörtern.
3) Das Lesen der Worte.

4) Das Lesen der Sätze:
   I. Der einfache Satz:
      a) der nackte einfache Satz;
      b) der ausgebildete einfache Satz.
   II. Der zusammengesetzte Satz:
      a) an-einander-gereihte Sätze;
      b) zusammengezogene Sätze;
      c) zusammengesetzte Sätze (im eng. S.).
      Grammatisch unvollständige Sätze.
      Perioden ꝛc.
5) Das rhetorische, logische, ästhetische Lesen.
   Sprichwörter.
   Wortbedeutungen, Sentenzen, Bilder ꝛc.
6) Kleine Aufsätze.
7) Anhang.

Das Buch für Schüler enthält den Lesestoff, das Buch für Lehrer die Anweisung zum Gebrauche desselben. Jenes setzt den Gebrauch einer gewöhnlichen Fibel, also einige Fertigkeit im mechanischen Lesen voraus, und ist eigentlich für den *ersten Anfang* der mittleren Stufe des Leseunterrichts berechnet.

Bekanntlich gehen die Ansichten der Lehrer in Betreff des Inhalts und der Anordnung der Schul-Lesebücher sehr weit auseinander. Die eine Partei verlangt eine Sammlung des Wissenswürdigsten aus allen Fächern des gemeinnützigen Wissens; eine zweite Geschichten moralischen oder religiösen Inhalts; eine dritte unterhaltend-belehrende Erzählungen; eine vierte Sprachsachen, oder Welt- und Menschenkenntniß ꝛc. Von allen diesen Ansichten weicht des Verfs. Schul-Lesebuch ab. Es ging aus der Ansicht hervor, daß ein Lesebuch der Hauptsache nach nichts Anderes, als eben ein *Lesebuch* sein solle, d. h. daß sich der ganze Stoff auf die nach Regeln zu erlernende Kunst des Lesens beziehen und derselbe nach diesen Regeln und andern methodischen Grundsätzen, also der Sache und der Methode gemäß, geordnet werden müsse. Das Buch ist als der erste durchgeführte Versuch dieser Art zu betrachten. Diesem Hauptzwecke ist der andere als Nebenzweck untergeordnet, daß dem Schüler durch das Lesebuch selbst und an demselben das Nothwendigste über die Kenntnisse aus der Muttersprache, sowohl was das Formelle als was das Verständniß des Inhalts der Wörter und Sätze nebst der dem Schüler anzueignenden praktischen Fertigkeit in Ansehung der Aufsatzlehre betrifft, angeeignet werden solle. Das Lesebuch soll dieses Alles zugleich sein: *Lesebuch, praktische Grammatik und Logik und Leitfaden für die Rechtschreib- und Aufsatzübungen.*

Zusatz. Es sei vergönnt, hier noch ein (Vor-) Urtheil über das Schul-Lesebuch einzuschieben. *) Es geschieht mehr, um die Lehrer noch mit den Anforde-

*) Wer ein Urtheil über das *Schul-Lesebuch* aus dem ignorant- und darum

rungen, die wir an ein Schul-Lesebuch machen, und ihnen den Maaßstab, nach dem wir Schul-Lesebücher beurtheilen, vorzuzeichnen, als um des Buches selbst willen.

Drei Momente betrachte ich als die charakteristischen meines Schul-Lesebuches.

1) Es ist im eigentlichsten Sinne des Wortes ein Lesebuch.

Denn die Berücksichtigung der verschiedenen, beim Lesen zu berücksichtigenden Momente hat mir die Auswahl und Anordnung des Stoffes diktirt. Dadurch unterscheidet es sich von allen andern, bisher erschienenen Lesebüchern ohne alle Ausnahme. Verwandt mit seinem Gange sind die Fibeln von Dr. Fibel; doch ist hier die Anordnung mehr nach grammatischen, denn nach reinen Leserücksichten gemacht.

Daß man beim Lesen auf drei Dinge zu sehen habe, ist nun eine ausgemachte Sache: Tonstärke, Tonhöhe und Zeitverhalt (Dynamik, Melodie, Rhythmus), gerade wie beim Gesange. Auch die Sprache hat ihren Gesang, den Sprachgesang.

Seitdem Pestalozzi auf die Elemente der Unterrichtsstoffe mehr und mehr aufmerksam gemacht hat, haben die Pädagogen angefangen, die einzelnen Unterrichtsstoffe zu zerlegen, und stufenweise anzuordnen, so daß in jeder Uebung ein Moment hervortritt, um deßwillen die Uebung gemacht wird, und daß jede folgende wieder ein neues Moment enthält mit Beibehaltung und fernerer Einübung der vorhergehenden. Darin liegt bekanntlich eine der wichtigsten didaktischen Regeln für den Entwurf eines Lehrganges, und alle neueren Lehrgänge, welche sich den Beifall des Lehrerpublikums erworben haben, befolgen mit mehr oder weniger Vollständigkeit diese Vorschrift. In dem vorliegenden Buche habe ich dasselbe in Betreff des Lesens gethan. Früherhin wußten die Lehrer in der That von den Regeln des Lesens so gut wie nichts. Das Lesen und Lernen des Lesens bestand in Vorlesen und Nachlesen. Von Seiten des Schülers war es Nachahmung dessen, was der Lehrer und geübtere Schüler ihm vorthaten, und die Lehrer selbst waren sich der Gesetze und Regeln ihres Thuns entweder gar nicht, oder nur zum Theil, in jedem Falle nur in einem sehr geringen, dürftigen Grade, bewußt. Diesem tiefen und der Ausbildung der Lehrwissenschaft nicht weiter entsprechenden Standpunkte in der Einsicht derer, welche die wichtige Kunst des Lesens unter dem deutschen Volke zu verbreiten haben, kann und soll die „Anleitung zum Gebrauche des Schul-Lesebuches für Lehrer“ abhelfen, so daß fernerhin die Lehrer das mit klarem Bewußtsein und heller Einsicht auszuführen im Stande sind, was sie früherhin größtentheils, wenn auch richtig, doch nur in ungenügender Klarheit des Bewußtseins, vollzogen. Das ist's ja, was den Gebildeten vor dem Ungebildeten auszeichnet, daß er sich und Andern Rechenschaft ablegen kann von den Gründen seines Verfahrens. Wer demnächst noch tiefer in die Gesetze und Regeln des Lesens eindringen will, als es gerade zum unmittelbaren praktischen Ge-

---

arrogant-pädagogischen und bornirt-pietistischen Standpunkte zu lesen Lust hat, ein Urtheil, welches zugleich eine Zeitrichtung charakterisirt, lese: „Leselehre und Lesebuch. Noch ein Zeugniß in der Sache zwischen Diesterweg und Emmerich. Zur Prüfung gegeben von G. W. Pieper, Pastor in Mettmann. Düsseldorf 1843, Böttticher'sche Bchhdlg.“ (41 S. 8 gGr.) Mein Comentar dazu heißt: „Anti-Pieper. Die Anklage auf Irreligiosität, Jugend- und Lehrer-Verführung, erhoben von G. Pieper, in ihrer Unwahrheit und Bestandlosigkeit, so wie auch in ihrer böser Wurzel nachgewiesen von dem Angeklagten A. D. Essen, bei Bädeker, 1844.“ (107 S. 12 gGr.) Motto: „Peter Piper pflegt Pfeffer zu pfeffern:
Wer pfeffert Peter Piper's gepfefferten Pfeffer?“
Washington Irving.

brauche erforderlich ist, kann zum dritten Theile meines praktischen Leseganges für den Unterricht in der deutschen Sprache, der unter dem Titel: „Beiträge zur Begründung der höheren Lesekehre, dritte Auflage", erschienen ist, greifen, um darin auf Dinge aufmerksam zu werden, welche den Geschmack am Lesen und am Leseunterricht sicherlich zu erhöhen im Stande sind.

2) Durch das zweite charakteristische Moment des vorliegenden Buches wird es zu einem Sprach- und Uebungsbuche.

Es folgt dies eigentlich von selbst. Die Leseregeln folgen den Gesetzen der Sprache oder sind Sprachgesetze. Sprechend und lesend wird ja eben der Inhalt der Sprache auf gesetzmäßige Weise dargestellt. Aber in noch näherer Weise ist das Buch ein Sprach- und Uebungsbuch. Denn die „Anleitung" macht die Aufgaben namhaft, welche in sprachlicher Hinsicht nach dem Muster der einzelnen Paragraphen und Abschnitte vorgenommen werden können. Wie schwierig ist nicht die Aufgabe, in zusammengesetzten Schulklassen die einzelnen Abtheilungen zweckmäßig zu beschäftigen! Wie wenig Zeit kann in vielen Schulen auf eigentliche Sprachübungen verwandt werden! Sehr willkommen muß daher den Lehrern, die unter solchen Verhältnissen arbeiten, die Gelegenheit sein, an dem Lesebuche selbst, welches jeder Schüler ohnedies in der Hand hat, denselben auf mannigfaltige Art, mündlich und schriftlich, beschäftigen zu können. Ein Lesebuch soll darum in besonderm Sinne ein Sprachbuch sein. Jacotot verlangt, daß das Lesebuch Alles in Allem sei. Gehört diese Forderung auch zu den übertriebenen, so liegt doch die Wahrheit darin, daß das Lesebuch, wenn nicht Alles, doch Vieles leisten, und wenn nicht ein Geschichts-, ein Geographie-, ein Religionsbuch, doch wenigstens ein Sprachbuch sein solle. Das Vorliegende lenkt nun die Aufmerksamkeit der Kinder sowohl auf den Inhalt der Worte im Satze, die eigentliche und uneigentliche Bedeutung derselben, als auch auf das Formelle der Sprache hin, so weit Solches von guten Elementarschulen verlangt werden kann.

Diesem Zwecke: daß das Lesebuch ein „praktisches Sprachbuch" für den Schüler sein soll, huldigt die „Anleitung" in ihrer dritten Auflage noch mehr, als in der ersten. Durch die Bemerkungen erfahrener Schulmänner, welche das Schullesebuch eingeführt haben, bin ich auf die Nothwendigkeit, in Volksschulen den Sprachunterricht an das Lesen anzuschließen, noch recht aufmerksam geworden. Früher erkannte ich nur die Möglichkeit, relative Zweckmäßigkeit dieses Verfahrens. Aber je zusammengesetzter eine Schulklasse in Betreff des Alters und Standpunktes der Kinder, je einfacher der Schulzweck ist: desto nothwendiger wird nach dem allgemeinen Grundsatze: „verbinde sachlich-verwandte Gegenstände mit einander!" die Anknüpfung und genaue Beziehung des Sprachunterrichts auf das Lesen und seinen Stoff. In solchen Schulen (leider auch in vielen andern) will der grammatische Unterricht in einiger Ausdehnung nicht gedeihen. Er bleibt ein trockenes, unfruchtbares Lehren und Lernen. Wo dieses der Fall ist, da versuche man es mit der obigen Anleitung, die nunmehr mit praktischen Aufgaben und den nöthigen Belehrungen darüber für den Lehrer reichlich versehen ist.

3) Das dritte Moment des Schul-Lesebuches ist dieses, daß es überall die ganze Kraft des Schülers in Anspruch nimmt.

Es gab eine Zeit, wo man, nachdem das mechanische Lesen auf die mechanischste Weise unter Schweiß und Sorgen von Seiten der Lehrenden wie der Lernenden erlernt war, das Lesen für eine Spielerei, die Lesestunden für Ruhestunden, die Anstrengung darin = Null erachtete. Die Schüler lasen einzeln oder bankweise, der Lehrer ging auf und ab und tadelte allenfalls, wenn ein Komma oder ein Punktum nicht berücksichtigt worden war, oder sah inzwischen die Arbeitsbücher der Schüler

durch, wenn nicht noch Fremdartigeres vorgenommen wurde. Das kann aber Keiner, welcher das Schul-Lesebuch seiner Bestimmung gemäß gebrauchen und seine Schüler der Vortheile theilhaftig machen will, die durch dasselbe erreicht werden sollen. Das Lesen in den Schulen ist nach meinem Ermessen eine Thätigkeit, welche die ganze Kraft des Schülers in Anspruch nehmen soll, und bei der rechten Thätigkeit von Seiten des Lehrers wirklich in Anspruch nimmt.

Der Schüler soll 1) mit physischer Anstrengung: laut, deutlich, nachdrucksvoll, mit genauer Aussprache (Pronunciation) aller einzelnen Laute und Sylben lesen. Schon dieses allein nimmt seine ganze, ungetheilte Aufmerksamkeit fortwährend in Anspruch. Er soll 2) mit Hervorhebung der einzelnen Momente, auf welche es gerade bei einem Lesepensum ankommt, der dynamischen, oder melodischen, oder rhythmischen, oder aller zugleich, lesen. 3) Er soll mit Verstand oder mit Verständniß dessen, was in dem Stücke liegt, also auch mit Hörbarmachung der Gesinnungen, Empfindungen und Gefühle des Lesestückes lesen, und sein Geist soll sich mit den Kenntnissen bereichern, welche mitgetheilt werden. Wie könnte auch nur einer dieser Zwecke, geschweige denn alle zusammen, erreicht werden, wenn Lehrer und Schüler sich in den Lesestunden gehen lassen und von anderer Arbeit ausruhen? Nein, das rechte Lesen ist in der Schule eine ernste, anstrengende, ermüdende und darum geiststärkende Arbeit. Eine Arbeit, die, fortgesetzt, nicht ermüdet, stärkt weder den Körper, noch den Geist. Das rechte Verhalten des wahren Leselehrers gleicht ganz dem Benehmen des geschickten Tanz- und Reitmeisters. Wie bei diesen in ganz bezeichnendem Ausdruck „Schule getanzt“ und „Schule geritten“ wird, so wird auch „Schule gelesen“, d. h. mit Beobachtung aller Regeln unter beständiger Aufsicht, das Einzelne so lange einübend, bis es zur Fertigkeit gebracht ist, mit nichten aber so, wie man zur Lust zu tanzen, zur Erheiterung zu reiten, oder zum Zeitvertreib zu lesen pflegt. Wer es so in der Schule machen wollte, würde nimmermehr das rechte Lesen lernen, d. h. das kraftvolle, wohlklingende, vollkommene Lesen. Woher kommt es denn, daß es so wenig gute Leser giebt? Dieses allgemein bekannte Resultat schreibt sich doch zum Theil aus dem Unterricht her. Daß die preußischen Truppen sich durch Haltung, sichere und schnelle Beweglichkeit und disciplinarische Kraft vor andern Truppen auszeichnen, ist eine Folge der Strenge des Exercitiums. Im Felde und an Schlachttagen läßt man davon etwas nach; aber auch hier zeigen sich die guten Früchte dieser Genauigkeit. Gerade so verhält es sich mit dem Lesen. Soll der Schüler es darin nicht bloß zur Fertigkeit, sondern zu wirklichem Ausdruck bringen, so darf die Lesestunde keine Spielstunde, sondern sie muß in obigem Sinne eine Schulstunde sein, in welcher der Lehrer auf alles Einzelne mit der größten Genauigkeit hält, und nicht eher nachläßt, bis die Leistungen allen billigen und gerechten Anforderungen genügen.

Für die ganze Haltung, ja für den Charakter der Schüler ist dieses von ganz besonderer Wichtigkeit. Der Lesestunden sind viele. Herrscht Schlaffheit in denselben, so verbreitet sich diese Geistespest leicht über den ganzen Unterricht; dagegen kräftigt und stählt die disciplinarische und doctrinelle Kraft in den Lesestunden den ganzen Schüler. Ehedem herrschte Strenge in den Schulen. Man hat dies gepriesen, mit großem Rechte. Aber die Strenge war eine Folge des Stockregimentes und der Schultyrannei. Diese wollen wir nicht; aber die Strenge wollen wir. Und zwar als Frucht des strengen, anstrengenden, geistweckenden, kräftigen Unterrichts, der disciplinarischen, doctrinellen Kraft des Lehrers. Die Schuldoctrinen sollen Disciplinen sein und hießen ehemals so. Sehr groß ist die Zahl der energischen Menschen nicht. Das muß doch zum Theil wenigstens den Schulen zur Last geschoben werden. Die Energie ist aus vielen Schulen gewichen. Daß dieses zum Nachtheil der Charakterbildung der Knaben geschehen, läßt sich überall wahrnehmen. Darum denke

man überall an die Wiedereinführung der Strenge in den Schulen durch die doctrinelle Kraft geistgewandter Lehrer, und man führe in Schulen keine Lehrer ein, welche dem Schüler die Anstrengung erlassen, oder gar Tändelei und Spielerei erlauben. Auch das Spielen, das Sich-gehen-lassen, hat seine Zeit, und es gehört zur Erfrischung des Lebens; aber nicht in die Schule.

Sollen daher leichte Sachen, Geschichtchen, Plaudereien (z. B. die wirklich schönen von Löhr), den Kindern vorgesetzt werden, so geschehe es in Büchern, die man ihnen mit nach Hause giebt, oder welche die Eltern vom heiligen Christ bescheren lassen. In die Schule gehören nur ernsthafte, würdige Schriften, zur Belebung der Gefühle in der Tiefe der Brust und der Gedanken in dem Innersten des Geistes; also die Bibel, das Gesangbuch, das Rechenbuch und jedes andere ernste, tiefe Buch, also auch — das Lesebuch.

Zusatz. Nach dem Plane und der Ausführung des „Schullesebuches" sind, wie die Verfasser selbst sagen, folgende zwei Lesebücher gearbeitet:

1. Teutsches Lesebuch, mit besonderer Rücksicht auf wohllautendes und tonrichtiges Lesen, den Sprachunterricht und die Entwickelung der kindlichen Gemüthsanlagen bearbeitet für den Schul- und Hausunterricht durch **M. Weingart**, Lehrer in Stuttgart. Stuttgart, bei Scheible, 1835. (18 gGr.)
2. Lese- und Sprachschule. Ein methodisch geordnetes Lesebuch für Volksschulen. Von **G. Brückner**. Hildburghausen, Kesselring, 1836. (6 gGr.)

Beide ordnen den Stoff in der ersten Abtheilung nach den Leseregeln, beide liefern in der zweiten Abtheilung eine Sammlung von Musterstücken, beide stellen die Leseregeln an die Spitze der §§. Die erste Schrift setzt eine Fibel voraus, die zweite liefert sie selbst, aber in veralteter Weise. Jene deutet schriftliche und mündliche Aufgaben an, aber spärlich; der zweiten fehlen sie ganz, weßhalb sie nur in so fern eine „Sprachschule" genannt werden kann, als sie geordneten Sprachstoff enthält. Außer diesem Mangel an Uebungen finde ich es tadelnswerth, daß die Regel in dem Schülerbuch stehen, wohin sie nicht gehören, und daß ein Commentar fehlt. Der Stoff ist in der ersten Schrift besser geordnet als in der zweiten; ich gebe ihr daher den Vorzug. Beide aber begründen in dem Leseunterricht einen Fortschritt. Nur dürfen die Lehrer sie nicht so gebrauchen, wie gewöhnliche Lesebücher; sie leisten, wie mein Lesebuch, nur etwas in der Hand eines in das Lesen eingedrungenen Lehrers, was nichts Ordinäres, vielmehr eine Seltenheit ist. Deßhalb ist es schade, daß die Verfasser keine Anleitung zum Gebrauch beigefügt haben.

Die zweite Auflage des „Wegweisers" fügte den bisher namhaft gemachten und charakterisirten Schriften noch eine Anzahl anderer bei, um die Leser in den Stand zu setzen, diejenigen auszuwählen, welche sie als ihrem Bedürfniß am meisten entsprechend anerkennen möchten. Dann folgte die Anzeige von ersten Lesebüchern und Fibeln für die Hand und den Gebrauch der Schüler. Die meisten der damals angezeigten Schriften werden jetzt übergangen: 1) weil bessere an ihre Stelle getreten sind; 2) weil die Lehrer die in ihrer Gegend gebräuchlichen ohne dieß kennen lernen, sowohl durch die Seminare, als durch die Schulinspectoren und Behörden; es giebt provincielle Verschiedenheiten, welche

in Betreff der Lesebücher Berücksichtigung verdienen *); 3) weil die Zahl der Lesebücher zu groß ist, ihre Charakteristik zu viel Raum einnehmen würde, auch durch das Bisherige die Grundsätze vorliegen, nach welchen wir den Werth solcher Bücher beurtheilen. Es ist keine Uebertreibung, wenn wir die Zahl der in den letzten fünf Jahren neu erschienenen Lesebücher für allgemeine Volksschulen wenigstens auf hundert anschlagen; mehr als siebenzig sind Schreiber dieses durch die Hand gegangen, einer vollständigen Kenntniß der gesammten Literatur wird sich keiner mehr rühmen können. Wozu auch? — Darum beschränke ich mich auf die Anzeige der mir bekannt gewordenen besten für Lehrer und Schüler, wo es nöthig scheint, mit kurzen Bemerkungen.

A. Für die erste Stufe des Lesens, das mechanische Lesen.

1. Fibel oder erster Unterricht im Lesen, Schreiben, Denken, Sprechen, für die Schulen des Königreichs Würtemberg. Aus Auftrag der Oberschulbehörde bearbeitet von **K. A. Zoller**, Oberinspector ꝛc. Stuttgart 1836, Erhard. 128 S. (2 gGr.) Dazu eine Wandfibel.
2. Anleitung zum Gebrauche der Wand- und Handfibel ꝛc. Von **Demselben**. Ebendaselbst, 1836. (100 S. 7 gGr.)
3. Erstes Sprach- und Lesebuch für deutsche Elementarschulen. Von Prof. **W. Stern**. Fünfte unveränderte Auflage. Carlsruhe, Groos, 1841. (3 gGr.) Mit einem
4. Lehrgang des Lautir-Unterrichts in Verbindung mit dem Schreiben, nebst einem Lautirwörterbuche und Anleitung zum Gebrauch des ersten Sprach- und Lesebuchs. Carlsruhe, Groos, 1838. (12 gGr.)
5. Zweites Sprach- und Lesebuch für die Mittelschüler deutscher Elementarschulen. Von **Demselben**. Dritte Auflage 1842. Ebendas. (3 gGr.) Dazu gehört als Leitfaden für den Lehrer:
6. Lehrgang der ersten einfachen Satz- und Aufsatzübungen, nebst den Anfängen der deutschen Formenlehre, als Anleitung zum zweiten Sprach- und Lesebuch ꝛc. Carlsruhe, Groos, 1840. (154 S. 16 gGr.)
7. Drittes Sprach- und Lesebuch für die Oberschüler deutscher Elementarschulen. Zweite gänzlich umgearbeitete und verbesserte Aufl. der zweiten Hälfte des früheren zweiten Sprach- und Lesebuchs. Carlsruhe 1840, Groos. (96 S. 3 gGr.) Dazu als Leitfaden für den Lehrer:

*) Am meisten scheinen in Preußen gebraucht zu werden: in Ost- und Westpreußen die Lesebücher von Sommer und Preuß, in Pommern von Graßmann, in Brandenburg von Otto Schulz, in Schlesien von Scholz, in Sachsen von Zerrenner und Harnisch, in Westphalen von Ehrlich; in der Rheinprovinz von Wagner und Rossel ꝛc. Wer kennt die Völker, nennt die Namen? Zoller führt in einer seiner Schriften an 1200 deutsche Fibeln auf.

8. Lehrgang der zusammengesetzten Satz- und Aufsatzübungen, nebst der erweiterten deutschen Formenlehre. Als Anleitung zum dritten Sprach- und Lesebuche. Carlsruhe 1841, Groos. (278 S. 1 Thlr.)

Hier haben wir:

1) einen stufenweise geordneten Sprachstoff;
2) eine praktische Anleitung zur Behandlung desselben für die Lehrer;
3) eine Durchdringung oder Ergänzung des Stoffes und der Form;
4) einen einfachen grammatischen Unterricht, aus dem Satze entwickelt;
5) eine Anleitung nicht bloß zum Lesen, sondern auch zu Aufsatzübungen aller Art.

Und dabei höchst wohlfeil. Die Bücher verdienen die Aufmerksamkeit aller Lehrer.

9. Deutsche Fibel (früher: Berlin'sche Handfibel). Enthält: Elementarübungen zum Lesen; poetische und prosaische Lesestücke; eine Sammlung biblischer Sprüche; die fünf Hauptstücke des christlichen Glaubens. Eilfte Ausgabe. Berlin 1844, Oehmigke. (4 gGr.) Dazu eine Wandfibel (20 gGr.) Beide vom Schulrath **Otto Schulz**. — Dazu:

10. Anweisung zum ersten Unterricht im Lesen, mit Rücksicht auf die Berlin'sche Handfibel, von **O. Schulz**. Berlin 1842, Nicolai. (68 S. 6 gGr.)

11. Elementar-Lesebuch, nach einem möglichst einfachen und leichten, dabei genauen und umfassenden Lehrgange, besonders für Elementarschulen mit mehreren Klassen oder Abtheilungen ꝛc., von **J. G. Hientzsch** ꝛc. Zweite Auflage, erstes Heft (72 S. 2 gGr.), zweites Heft (168 S. 5 gGr.) Berlin 1842, Trautwein.

„Nach Pestalozzi'schen Grundsätzen", hieß es auf dem Titel der ersten Auflage, d. h.: möglichste Erschöpfung aller vorkommenden Lautzusammenstellungen zur formalen Uebung der Sprechwerkzeuge, das Gegenstück von Nro. 9, welches gar keine bedeutungslosen Lautzusammenstellungen enthält.

12. Leitfaden für Sprachschüler von 5 bis 10 Jahren, oder ABC der deutschen Sprache ꝛc., von **Zehme**. Neunte Auflage. Bunzlau, Appun, 1840. (50 Exemplare 4 Thlr. 20 gGr. baar.)

13. Lese- und Sprachbuch für Anfänger. Von **Ehrlich**. Soest 1837, Nasse. Dritte Auflage. (VIII und 110 S. 2 gGr. 6 Pf.)

14. Lesebuch für Anfänger, von **M. Krämer**. Leipzig 1836, Schreck. (2 gGr. Zweiter Abschn. 5 gGr.)

Nach dem, was „Vogel's Bürgerschule in Leipzig 1842" S. 40 darüber berichtet, verdient diese Fibel ganz besondere Aufmerksamkeit. Sie wird daselbst als „ein bis jetzt in seiner Art einziges Lesebuch" bezeichnet. Sie ist wirklich mit sehr großer Umsicht gearbeitet und bezielt gleichzeitig die formale Ausbildung der Sprechkraft und die Grundlage der Sprach-

24. Grammatische Bilderfibel zur Schreiblese-Methode von Reimer und Wilke. Berlin 1843, in der Taubstummen-Anstalt (Enslin'sche Bchhdlg.). (104 S. 20 gGr.)

Dieses Buch setzt die Fertigkeit des Buchstabenschreibens bei dem Kinde voraus; doch kommen auf den ersten 8 Seiten sämmtliche Schreibbuchstaben und Verbindungen derselben vor. Auf S. 8 ꝛc. stehen Abbildungen von Gegenständen mit den Wörtern daneben, mit zwischen geschobenen Lautverbindungen, und so geht es fort bis S. 41. Hier stehen die Hauptfarben mit ihren Namen, und von S. 42 an findet man gemalte Gegenstände mit Sätzen daneben: „Der Ball ist bunt" ꝛc. Ich muß die Leser auf das eigenthümliche, mit sichtbarem Nachdenken verfaßte Buch verweisen. Zunächst ist es für den Taubstummen-Unterricht eingerichtet; aber auch für den Unterricht der Vollsinnigen wird eine nähere Kenntnißnahme desselben Gewinn abwerfen.

B. Für die zweite Stufe des Lesens: das logische Lesen.

Einige der hieher gehörigen Schriften sind, um das Gleichartige nicht zu sehr von einander zu trennen, schon namhaft gemacht worden. Absolute Trennungen giebt es hier nicht. Die Schriften von Nro. 1 reichen zum Theil in Nro. 2, diese in Nro. 3 hinüber. Auch die Zahl der mittleren Lesebücher ist Legion. Darum gilt auch hier Beschränkung. Wir nennen das nach unserm Bedünken vorhandene Gute, ohne die Anmaßung, überall das Beste genannt zu haben. Mit Freuden erkennt man einen wesentlichen Fortschritt. Was noch vor zehn Jahren, wenn nicht als mustergültig und ganz vorzüglich, doch als sehr gut und der allgemeinen Einführung würdig angesehen wurde, verdient, nachdem Besseres vorhanden ist, allmählig antiquirt oder beseitigt zu werden. Die an sie gewöhnten (alten) Lehrer mögen sie beibehalten! Auch in der Pädagogik hat das historisch-conservative Princip Berechtigung; nur nicht die höchste. Zu den so eben bezielten Schriften rechne ich:

1. das Lese- und Sprachbuch für mittlere Schulklassen und gehobene Elementarschulen ꝛc., von **Diesterweg** *);
2. den Kinderfreund von **v. Rochow** nach den Ausgaben von **v. Türk** und **Schlez**;
3. die Lesebücher von **Wilberg**;

---

*) Es machte nach Tillich, so viel ich weiß, den ersten größeren Versuch, einen Theil des Lesestoffes ganz nach grammatischen Zwecken auszuwählen und zu ordnen. Dieser Gedanke ist noch mit nichten aufzugeben, aber es ist darin mehr zu leisten. Auch geht man jetzt bei dem Vorschlage, den Sprachunterricht an das Lesebuch anzuschließen, von andern Ansichten aus. Man vergleiche z. B.: Columbus. Ein Lesebuch für die Jugend als Hülfsmittel eines analytisch-synthetischen Unterrichts in der deutschen Sprache für gehobene Volksschulen, von **Riecke** ꝛc. Gmünd 1836, Haller. (1 Thlr. 12 gGr.)

4. die Kinderfreunde von **Wilmsen**;
5. die Lesebücher von **Zillich** (1844 neu herausgegeben von **Wiecke**);
6. den sächsischen Kinderfreund (Gutmann) von **Thieme**;
7. die Lesebücher von **Schlez** *);
8. den Volksschulenfreund von **Hempel**;
9. das deutsche Lesebuch für Schule und Haus von **Vogel**;
10. das sprachlehrliche Lesebuch von **Roffel** (dritter Theil);
11. die Lesebücher von **Wagner**;
12. sämmtliche Lesebücher oder Kinderfreunde von **Zerrenner**.

Die Volksschule ist lange genug damit gespeiset worden. Der größere Kinderfreund ist 1844 in 21ster, der kleinere in 6ster und 3ter Auflage erschienen. Die bisher genannten Bücher entsprechen zwar immer noch in der einen oder andern Hinsicht den Anforderungen, d. h. den An- und Einsichten der Gegenwart; aber wir haben doch nach meinem Bedünken jetzt im Allgemeinen Besseres, gediegenere, den Ansichten der neuesten Zeit mehr entsprechende Lesebücher. Welche sind diese?

Wir nennen sie ohne Rückhalt nach Maaßgabe unserer Kenntniß und Einsicht.

1. Berlinisches Lesebuch für Schulen. (Von **Otto Schulz.**) Fünfte Auflage, 1844. Berlin, Nicolai. (6 gGr.)

1) Gebete und Gedichte geistlichen Inhalts. 2) Denksprüche. 3) Das güldene ABC. 4) Poetische Fabeln und Erzählungen. 5) Fabeln und Erzählungen in Prosa. 6) Aufsätze, Erzählungen und Beschreibungen verschiedenen Inhalts. 7) Natur, Gemüth und Vaterland in Gedichten. 8) Zur Naturkunde.

2. Schul-Lesebuch. Zweiter Theil. Nach der Verwandtschaft des Inhalts zusammengestellt von **Diesterweg**. Bielefeld 1840, Velhagen und Klasing. (301 S., einzeln 8 gGr.) Dazu:
3. Anleitung zum Gebrauche des zweiten Theils des Schul-Lesebuches. Für Lehrer bearbeitet von **Demselben**. Ebendaselbst 1841. (99 S. 8 gGr.)

Nro. 2 enthält: 1) religiöse Naturbetrachtungen, Vertrauen auf Gott, Gottes Walten; 2) Naturanschauungen und Belehrungen; 3) der

*) Daß dessen weitverbreitete Bücher (Denkfreund, 13 Auflagen) dem heutigen Standpunkte nicht mehr entsprechen, davon wird man sich noch mehr überzeugen, wenn man das zum Denkfreund gehörige „Handbuch für Volksschullehrer, 4 Bände" ansieht. Es genügt fast in keiner Hinsicht mehr. — Die neueste Auflage des Denkfreundes (die vierzehnte), Gießen 1844, ist, in Verbindung mit Barentin, Cannabich, Dieffenbach und Weigand, vom Pfarrer Sackreuter herausgegeben und 496 Seiten stark. Es wird wenig Schulen geben, welche diese Massen verarbeiten können. Aber eine wesentliche Verbesserung und Vermehrung ist ihm geworden. Gleichzeitig ist eine Ausgabe desselben für katholische Schulen erschienen (von Maas). Der Preis ist enorm billig: 30 Bogen für 8 gGr.; in großen Parthien noch billiger.

Mensch, Gesinnungen und Thaten. Anhang: das Weltgebäude — Zeitrechnung und Kalender — Rettung der Nebenmenschen aus Gefahren.

Nro. 3: Allgemeine Zwecke der Lesebücher überhaupt ꝛc.; besondere Zwecke des vorliegenden: Lese-, Rede-, Schreibfertigkeit, Verständniß der Lesestücke, Gedächtniß- und Recitirübungen; Andeutungen und Bemerkungen über das Verfahren beim Lesen der Abschnitte des Schul-Lesebuches und seiner einzelnen Theile.

Das Berlinische Lesebuch *) ist, nach meinem Bedünken, gemüthlicher, das Schul-Lesebuch (zweiter Theil) lehrhaftiger. Jenes eignet sich mehr für Mädchen, dieses für Knaben. Beide gehen auf die Pflege und Entwickelung des Gemüths aus, und zugleich wollen sie belehren (und die Thatkraft wecken). Das nachfolgende Lesebuch hat nur jenen Zweck im Auge, wenigstens so wie es vorliegt. Begreiflicher Weise kann jedes Lesebuch als praktisches Sprachbuch, folglich als Lehrbuch benutzt werden. Der erste Theil des Schul-Lesebuches (siehe oben!) verfolgt vorzugsweise den formalen, der zweite den materialen Zweck; erst Kraftbildung, dann Nahrung.

4. Deutsches Lesebuch für Seminare und Bürgerschulen, so wie für die Oberklasse gehobener Volksschulen. Herausgegeben von A. Fulda. Zeitz, bei Schieferdecker, 1843. (352 S. 9 gGr.)

Ein zweiter Titel bezeichnet dieses Buch als Harnisch's drittes Lese- und Sprachbuch, deren erstes in mehr als zwanzig, deren zweites in der neunten Auflage, beide mit „faßlichen Anweisungen" erschienen sind, auf die wir hier nachträglich, auf das vorliegende aber mit besonderem Accent, hinweisen. Es ist ein ganz vorzügliches Buch. Wer sich von den Fortschritten, die wir in der Lesebuch-Literatur in kurzer Zeit gemacht haben, überzeugen und von der dadurch Jedem, der ein Gewissen hat, naheliegenden Pflicht, auf die Verdrängung des weniger Guten oder gar Schlechten zu dringen, eine lebendige Anschauung gewinnen will, vergleiche nur dieses kernhafte Buch mit den Zerrenner'schen Kinderfreunden. Man sieht sich von oft so dürrer Heide auf grüne Weide versetzt, wo die Kinder frische Nahrung für Geist und Gemüth finden in Fülle. Hrn. Fulda's Buch, für Oberklassen bestimmt, soll sein und ist es wirklich: ein deutsches, ein christliches, ein natursinniges; will den Schüler als Sohn des Vaterlandes, Glied der Kirche, Freund der Natur ansprechen, und ihn durch das Jahr hindurch begleiten. Darnach ist die Eintheilung gemacht: 1) Winter, Adventszeit ꝛc.; 2) Frühling, Osterzeit ꝛc; 3) Sommer, Trinitatiszeit; 4) Herbst, Trinitatiszeit. Poesie und Prosa wechseln, in Stücken von unsern Klassikern. Schade, daß Hr. Fulda die beabsichtigte „Anweisung

*) Von demselben ist so eben der zweite Theil erschienen, 506 S. à 12 gGr. Er enthält, gleich dem ersten, eine Sammlung von Lesestücken, theils Poesie, theils Prosa.

zum Sprachunterricht", welche das Buch begleiten soll, nicht gleich beigefügt hat.

Eine ausführliche Recension des Fulda'schen Lesebuchs, die mit den vorstehenden Ansichten ganz übereinstimmt, findet der Leser in den Rhein. Blättern (1843, 27. B. 3 Heft), von Thilo. Wir machen mit Nachdruck auf sie aufmerksam, weil sie bedeutende Winke über den wichtigen Gegenstand: „Lesebuch", enthält. Folgendes gehört daraus hieher:

„Die Erscheinung eines neuen Lesebuches ist ein Ereigniß auf dem Gebiete des Volksschulwesens. Denn aus einem solchen stellt sich anschaulicher an den Tag, was ein Schulmann aus seiner Schule hervorwachsen sehen möchte, als aus einem abstracten Programm und Compendium. Ein Lesebuch ist das bestimmteste pädagogische Glaubens- und Lebensbekenntniß eines Schulmannes, das es geben kann. — Außerdem ist jedes neue Lesebuch ein Ereigniß, weil es geist- und gesinnungslosen Lesebüchern, über welchen die Kinder Deutschlands deutschen Sinn und deutsche Rede verlernen, die Lehrer aber die Lust am Lehren verlieren mußten, Terrain abgewinnt. Jedes gute Lesebuch ist eine friedliche Eroberung der Cultur. — Zuletzt aber auch deswegen, weil damit ein Fortschritt gemacht wird, den Tod aus den Schulen zu treiben und das Leben hineinzulocken."

Eine, über den Werth eines Lesebuchs für die Gegenwart entscheidende Tendenz ist die, „nicht sowohl etwas für das Leben Ausnutzbares zu bieten, als vielmehr das Leben selber zu belehrender und anregender Betrachtung darzureichen, oder die Schüler hinaus zu versetzen zu den Vorgängen des Lebens. Für Schüler, die alsbald in's Leben treten sollen, ist dieser Umstand an einem Lesebuche der in letzter Instanz entscheidende Gesichtspunkt."

„Die in ein Lesebuch aufzunehmenden Musterstücke dürfen von keiner solchen, eigenthümlich markirten religiösen Stimmung, Färbung, Richtung sein, die immer nur eine aparte, aber keine nationale wird werden können, in der Schule aber die Lesestunde zu einer Erbauungsstunde machen würde."

„So erforderlich die Erhaltung eines namhaften Ernstes für die Schule ist, so muß doch alles Kränkelnde und Weichliche ihr fern gehalten werden. Die Schmerzenstöne und Schmerzenszüge kommen erst in Brust und Physiognomie des späteren Menschen, oft nur angekünstelt, immer ein Leiden verkündigend, das am wenigsten der Jugend schön steht. Die Jugend soll den Schmerz anders tragen können, und ich meine, man müsse sie zu diesem Behufe in der Schule nicht mit Thränenbädern taufen, sondern mit Geist und Freude."

Diesen Ansichten muß ich vollkommen beistimmen, und darum mich enthalten, ein neuerdings erschienenes, in vieler Hinsicht, nur nicht in der eben angedeuteten Hauptrücksicht empfehlenswerthes, bereits eben deswegen von gewisser Seite her dringend uns angerathenes Lesebuch,

auch meinen Lesern zu empfehlen. Im Gegentheil, ich muß es als ein für die Schule nicht gehöriges Buch bezeichnen. Es heißt:

5. Lebensspiegel. Ein deutsches Lesebuch für Schule und Haus. Von Dr. R. Sartorius. Abtheilung I: Mittelklassen. Breslau 1843, Leuckart. (296 S. 6 gGr.)

Ich habe nichts dagegen, daß es als Lesebuch im Hause von Erwachsenen gebraucht wird, aber den Eingang in die Schulen muß man ihm verwehren. Dieser Ausspruch muß aus einem doppelten Grunde betont werden: 1) weil es aus einer Sammlung von Aufsätzen, Gedichten ꝛc. besteht, die an und für sich zu den vorzüglichen gehören; 2) weil die Abfassung eines solchen Buches einer zahlreichen und nicht einflußlosen Partei in Deutschland sehr zusagt, die sich darum alle mögliche Mühe giebt, ihre Ansichten zu verbreiten. Der Kürze wegen muß ich beifügen, daß man sie die pietistische Partei nennt. Jeder gesunde und frische Mann muß dazu mitwirken, daß ihr Einfluß nicht in die Schule eindringt. Sonst gute Nacht Frische und Lebenskraft in den Kreisen der Jugend! Ein Buch, wie das vorliegende, ist als ein Manifest dieser Partei zu betrachten. Daher ihr Jubelgeschrei! Lebenserfahrene Menschen können sich zu allen darin enthaltenen Ansichten, Richtungen, Stimmungen, Gefühlen ꝛc. bekennen. An frischen, gesunden und natürlichen Knaben und Mädchen aber gehen diese Anklänge entweder spurlos vorüber, oder es wird ihnen eine frömmelnde, sentimentale Lebensansicht angekränkelt. Darum erkläre ich mich gegen dieses Buch als Schul-Lesebuch, wie gegen Alle, die, in ähnlicher Tendenz geschrieben, noch erscheinen werden. Nicht das frische, natürliche, objective Leben herrscht in ihnen, sondern Betrachtungen, Empfindungen, Gefühle ꝛc. über das Leben. Die Kinderungezogenheitsgeschichten der ehemaligen Lesebücher langweilten die Kinder; diese Betrachtungen über das Leben rauben ihnen die gesunde Kraft.

Der zweite Theil des Lebensspiegels (14 gGr.) ist gesunder als der erste, aber einseitig. Er enthält nur Naturbetrachtungen. (Siehe Zusatz am Ende dieses Kapitels!)

6. Schleswig-Holstein'scher Gnomon, ein allgemeines Lesebuch, insonderheit für die Schuljugend. Kiel, Schwers'sche Buchhandlung. Zweite Auflage. 1844. (12 gGr.)

Dieses eigenthümliche Buch (von Harms) verdient bei der Auswahl von Lesebüchern für Oberklassen mit in die Wahl zu kommen. Es ist näher charakterisirt von Thilo in den Rhein. Bl. 29. B. 1. H. —

C. Für die dritte Stufe: das ästhetische Lesen.

Nicht leicht wird eine deutsche Volks- oder gewöhnliche Bürgerschule, selbst wenn sie alle billigen Anforderungen befriedigt, in das Gebiet, das wir nun betreten, eindringen können. Es setzt dieses einen Grad der Bildung, nicht bloß von Seiten der Schüler, sondern auch selbst von Seiten des Lehrers voraus, der sich nicht sehr häufig finden wird. Aeußere Umstände müßten auch sehr günstig mitwirken. Darum sind die folgenden Schriften als für höhere Bürgerschulen und Gymnasien bestimmt zu betrachten. Der Vollständigkeit wegen dürfen wir sie aber nicht ganz übergehen. Auch steht zu erwarten, daß es manchen Lehrer, theils um seiner Weiterbildung, theils um solcher Schüler willen, die nach vollendetem Schulunterricht noch Privatunterricht begehren, interessiren wird, die Schriften, welche dem Leseunterricht die Vollendung ertheilen, kennen zu lernen. Unmöglich aber ist es, die dem höchsten Lesezwecke dienenden Schriften im Allgemeinen so bestimmt zu empfehlen, als es mit manchen, für die untere und mittlere Stufe des Leseunterrichts bestimmten Lehrmitteln geschehen konnte. Die letztern sind allen Schulen gemeinschaftlich, alle Schüler müssen die unteren Stufen ersteigen; aber dieses gilt nicht von der höchsten Stufe, und auf ihr trennen sich die einzelnen Schulen in verschiedene Arten, welche ungleichartigen (differenten) Zwecken dienen. Auch haben die einzelnen Schriftsteller, welche für den höheren Leseunterricht Lehrmittel ausgearbeitet haben, gewöhnlich eine bestimmte Art dieser Schulen, einen bestimmten Berufskreis oder Standpunkt der Schüler im Auge gehabt. Diese specielle Zweckbeziehung darf man nicht übersehen, um eines Theils den Werth einer dargebotenen Schrift richtig zu beurtheilen, und auf der andern Seite die Gränze aufzufassen, innerhalb welcher sie der Empfehlung würdig ist, über welche hinaus aber sie entweder gar nicht mehr, oder nur in beschränkter Weise gebraucht zu werden verdient. Wir befleißigen uns der Kürze, und halten es nicht mehr für nöthig, weitläufig den Inhalt der nachfolgenden Bücher zu specificiren.

1. Deutsches Lesebuch für Schulen. Erster Cursus. *) Für das frühere Jugendalter. Von **C. Oltrogge.** Fünfte Auflage. Hannover, Hahn, 1843. (428 S. 16 gGr.) — Zweiter Cursus. Für das mittlere Jugendalter. Vierte Auflage. 1841. (430 S. 16 gGr.) — Dritter Cursus. Für das höhere Jugendalter. Zweite Auflage. 1841. (1 Thlr.)

Obgleich der Verfasser nur den letzten Theil für die obere Klasse einer Schule bestimmt hat, so führe ich sie doch alle drei hier auf, weil

*) Als Anhang zum ersten Cursus ist erschienen:
Vorschule deutscher Stylübungen. Von **H. Th. C. Schröder,** Rector ꝛc. Hannover 1839, Hahn. (128 S. 10 gGr.)
Das Buch zergliedert Lesestücke aus Oltrogge's erstem Cursus, entwirft Skizzen davon und begleitet sie mit Bemerkungen u. s. w. Es bezielt und fördert also wesentlich nur eine Seite der Stylübungen.

nur eine sehr gehobene, nicht eine gewöhnliche Elementarschule diese Bücher gebrauchen kann. Sie setzen Lesefertigkeit voraus und sollen Geist und Herz bilden an prosaischen und poetischen Musterstücken der deutschen Literatur. Jeder der drei starken Theile enthält im ersten Theil Prosaisches, im zweiten Poetisches. Die Beschreibungen und Abhandlungen über Gegenstände der Natur und Geschichte sollen mehr anregen und bilden als belehren. Dieses verdient unsern Beifall, weil in den Schulen, in welchen diese Bücher gebraucht werden, besonderer Unterricht in den einzelnen Disciplinen des Realunterrichts vorkommt. Aber das Lesebuch kann und soll die Dinge von ihrer erhabenen und poetischen Seite zeigen. Das ganze Werk in allen drei Theilen ist ein vorzügliches.

2. Lesebuch für Töchterschulen. Herausgegeben von E. Hassenstein und E. Keyde. Zwei Thle. Königsberg 1839, Borntträger. (2 Thlr. 4 gGr.)

Zwei Theile; der erste für die mittleren, der zweite für die obern Klassen höherer Töchterschulen, Prosa und Poesie, mit deren Arten die Schülerinnen zugleich bekannt werden sollen. Es sind reiche Sammlungen; der zweite Theil enthält 563 Seiten. In Anhängen: Alphabetisches Verzeichniß der Schriftsteller, Uebersicht der Dichtungsarten und Stylformen, Erklärung der am häufigsten vorkommenden mythologischen Namen.

3. Deutsches Lesebuch. Von E. W. Kalisch, Oberlehrer an der Realschule in Berlin. Erste Abtheilung. Berlin, bei Duncker und Humblot, 1836. (314 S. 12 gGr.) Zweite und dritte Abtheilung, 1838. (412 S. 16 gGr.)

Das Ganze besteht aus drei Abtheilungen. Es ist für höhere Schulen bestimmt, und soll die ästhetische Bildung fördern, darum kein Lehrbuch sein, auch nicht zur bloßen Unterhaltung der Schüler gebraucht werden.

Es enthält prosaische und poetische Stücke; auch eigene von dem Verfasser. Dieß ist die erste Eigenthümlichkeit. Die zweite ist die, daß derselbe die von Andern herrührenden Stücke bearbeitet, manche umgearbeitet hat, um sie in Ton und Gehalt mit dem Ganzen in Uebereinstimmung zu bringen. Er geht dabei von Grundsätzen aus, die zwar nicht mitgetheilt sind, die man aber aus der Behandlung errathen kann. Der Maaßstab ist die unmittelbare Anschauung und Auffassung der Kindes-, besonders der Knabennatur, vielleicht also ein subjectiver. Ob er überall als der allgemeine, objective, anerkannt werden wird, wollen wir abwarten. Der Versuch ist auf jeden Fall interessant und verdient die Aufmerksamkeit prüfender Lehrer. *)

*) Sehr scharf hat sich Köppen [Verf. des heroischen Buches: „Friedrich der Große und seine Widersacher. Eine Jubelschrift. Von E. H. Köppen (Oberlehrer in Berlin). Leipzig 1840, Wigand." (172 S. 1 Thlr.)] gegen die Veränderungen von klassischen Stücken erklärt. (Athenäum 1841.) Man wird

4. Eutonia oder deklamatorisches Lesebuch für höhere Bürgerschulen und Gymnasien. Herausgegeben von Dr. L. H. P. Seidenstücker ꝛc. Vierte Auflage. Hamm, in der Schulz'schen Buchhandlung ꝛc., 1838. (Schulausgabe 8 gGr. Ausgabe auf schönerem Papier 12 gGr.)

Der Name Seidenstücker, der in der pädagogischen Welt noch immer einen guten Klang hat, bürgt dafür, daß das Buch keine mittelmäßige Waare sein werde. Schon die Vorreden sind lehrreich. Der Verfasser behauptet mit Klopstock, daß der Geschicklichkeit, ein wissenschaftliches Kunstwerk, in gebundener oder ungebundener Rede, zu schaffen, die andere, gewöhnlich für sehr leicht geachtete Geschicklichkeit, ein solches Kunstwerk fehlerlos vorzulesen, nur um einen Grad nachstehe. Für die Methode des Leseunterrichts vertheidigt er die Ansicht, daß das Wörterlesen vom Gedankenlesen ganz getrennt werden müsse, weil das Wörterlesen ein mechanisches, das Gedankenlesen ein geistiges Geschäft sei. Verbände man daher beide mit einander, das Geistige mit dem Mechanischen, so tödte der Geist eben so gewiß den Buchstaben, als der Buchstabe den Geist tödte. So lange dem Schüler daher noch die Fertigkeit des mechanischen Lesens abgehe, so lange störe man sein Streben nach dieser technischen Fertigkeit nicht durch Bemerkungen über accentuirtes, ausdrucksvolles Lesen, was der Verf. überhaupt deklamatorisches Lesen nennt. Ein diesem gewidmetes Buch dürfe nicht auf wissenschaftliche Belehrung, oder auf moralische Veredlung, oder auf Unterhaltung und Ergötzung ausgehen, sondern es müsse, um die Deklamation als Zielpunkt zu erreichen, lauter Stücke von sehr lebhafter Deklamation enthalten, weil durch sie der Ausdruck derselben am leichtesten gelernt werde, die Stücke müßten sich an die Umgangssprache anschließen, damit der Schüler nicht in ein fremdes, sondern in ein ihm schon bekanntes Feld komme, in welchem ihm die Natur den Weg zeige. Die beiden Haupteigenschaften einer solchen Schrift seien daher: Verständlichkeit und Deklamirbarkeit. Wie deklamirt werden müsse, könne durch Zeichen nicht genügend dargestellt werden, daher habe sich ein Schriftsteller, der durch eine Sammlung dazu Anleitung geben wolle, aller Bezeichnung, durch Sperrschrift, Bemerkungen ꝛc., zu enthalten.

---

unterscheiden müssen. Wird ein Musterstück, das man nur mit Schmerz in einem Lesebuche missen würde, dadurch brauchbar, daß man eine nach unsern Sitten und Begriffen der Jugend anstößige Stelle weglässt oder unbedeutend verändert, so wird Niemand etwas dagegen haben. Aber wenn man klassische Stücke, zumal Gedichte, die einmal in ihrer Form dem Publikum bekannt und darin lieb geworden, förmlich umändern, umfingen wollte!? Nicht zu verkennen ist übrigens, daß sich Hr. Professor Kalisch überall von pädagogischen Gesichtspunkten, die er den pedantischen gegenüber stellt, hat leiten lassen. Siehe dessen: Deutsche Gedichte für Schulen. In drei Abtheilungen. Berlin 1840, Duncker. (18 gGr.)

Die Leser wissen aus dem Früheren bereits, daß wir diesen Ansichten größtentheils beistimmen. An den Ausdruck „deklamatorisches Lesen" stoßen wir uns nicht, da der Verf. darunter nicht ein affectirtes, sondern ein regelrechtes Lesen nach den Gesetzen des Accents, der Modulation und des Rhythmus versteht. Auch erinnert der ungenannte Herausgeber der neuen Auflagen der Eutonia ausdrücklich daran, daß man sich beim deklamatorischen Lesen eben so sehr vor falschem Pathos, als vor dem falschen Triebe nach Natürlichkeit, die leicht platt und gemein werde, zu hüten habe.

Der Inhalt der Eutonia stellt uns eine prosaische und poetische Blumenlese aus den Werken deutscher Schriftsteller, welche die Zierde der Nation ausmachen, dar. Wir können sie daher höheren Bürgerschulen und Gymnasien, welche ihren Schülern eine freie Bildung zu geben wünschen, ohne Klausel empfehlen. Nicht in jedem der aufgenommenen Stücke herrscht gerade das, was man Moral zu nennen beliebt; aber wir halten auch den Gesichtspunkt, aus welchem dieselbe überall gefordert wird, für einen einseitigen und in Betreff dessen, was man erreichen will, aber wegen der Art, in der man das Ziel anstrebt, gewöhnlich nicht erreicht, für einen verwerflichen. Daß wir damit die Aufnahme tändelnder, oder gar leichtsinniger und unmoralischer Lesestücke in ein für die Jugend bestimmtes Buch nicht rechtfertigen oder empfehlen wollen, bedarf keiner Versicherung. Dergleichen würde man aber auch in der Eutonia vergeblich suchen.

5. Deutsches Lesebuch für Gymnasien und höhere Bürgerschulen. Herausgegeben von Professor Dr. J. A. D. L. Lehmann, Director des Gymnasiums in Marienwerder. Erster Theil. Für die unteren Klassen. Erste und zweite Abtheilung. Zweite Auflage 1836. (20 gGr.) Zweiter Theil. Für die mittleren Klassen. Erste Abthlg. Zweite Auflage. 1837. (16 gGr.) Zweite Abthlg. Zweite Auflage. 1837. (16 gGr.) Dritte Abthlg. 1835. (1 Thlr.) Danzig, bei Anhuth.

Der erste Theil ist für die unteren Klassen bestimmt, die erste Abtheilung für Sexta, die zweite für Quinta; von den Abtheilungen des zweiten Theils die erste für Quarta, die zweite für Tertia, die dritte in Bürgerschulen für Secunda und Prima, in Gymnasien für Secunda.

Der Verf. ist dem Princip der Absonderung nach Gattungen gefolgt; in den höheren Abtheilungen wird auch die chronologische Reihenfolge der Verfasser berücksichtigt. Demnach trennt sich die Prosa von der Poesie, in jener die vier bekannten Stylgattungen, der erzählende, der beschreibende, der Brief- und der Lehrstyl, in dieser folgen nach einander die epische, lyrische, dramatische und didaktische Form. In den höheren Abtheilungen treten verschiedene Arten dieser Gattungen mehr auseinander. Dieses sind die im Allgemeinen beobachteten Grundsätze. Die Ausführung derselben ist trefflich. Wenn man bedenkt, welche Fortschritte wir in dieser Hinsicht seit 1815 gemacht haben, und daß neben der alten

Literatur, neben Mathematik und Naturkunde und Geschichte nun auch der deutschen Literatur ihr Recht widerfährt, so läßt sich davon für wahre Bildung ein Großes erwarten.

6. Lesebuch für preußische Schulen, herausgegeben von den Lehrern der höheren Bürgerschule in Potsdam. Dritter Theil, für Schüler von 13 bis 16 Jahren. Potsdam 1838, Riegel. (33 Bogen, 22 gGr.)

Die beiden ersten Theile (8 gGr. und 14 gGr.), für die früheren Altersstufen bestimmt und für ihre Zwecke recht brauchbar, sind in dritter Auflage erschienen.

Hiermit schließen wir, hoffentlich unter Zustimmung der Leser, diesen ganzen Abschnitt, der das Lesen von dem kleinsten Punkte, dem Laute (als Minimum), bis zum größten Umfange, dem Lesen ganzer Werke und Bibliotheken (als Maximum), verfolgt hat.

Zum Schlusse geben wir noch einen Auszug aus einer gediegenen Abhandlung in der deutschen Vierteljahrsschrift, 1844, Nro. 2: „Die Erfordernisse eines Lesebuchs für Volksschulen".

„Es scheint fast, als sollten sich die größten pädagogischen Notabilitäten an diesem gering scheinenden Unternehmen (der Anfertigung eines zweckmäßigen Lesebuchs) abnützen.

Ein Lesebuch für die Volksschule zu schreiben, ist das Leichteste und das Schwerste, je nachdem man sich einen Zweck vorsetzt. Man kann nämlich entweder

1) ein Buch wollen, durch welches die in der Fibel gewonnene Lesefertigkeit zum richtigen und guten Lesevortrag eines Stylstückes gesteigert werden soll; oder
2) ein Buch, das dem Unterricht in den Realien zur Grundlage, Wiederholung und Ergänzung dient; oder
3) ein Buch, an dem die Sprache lexikalisch und grammatisch gelernt und geübt werden könne; oder
4) ein Buch, das dem Anschauungsunterricht und den Denkübungen durch Begriffsentwickelungen und sonstigen verschiedenen Denkstoff zur Unterlage diene; oder
5) ein Buch, das mehreren oder allen genannten Zwecken gleichmäßig zu dienen bestimmt sei; oder endlich
6) ein Buch, das nach Form und Inhalt die allseitige Bildung des Schülers bezwecke, ein Universalbildungsbuch, in welchem neben der intellectuellen Bildung besonders auch die gemüthliche Erfassung des Schülers berücksichtigt werde.

Zu 1. An jedem Buche kann man den guten Vortrag lernen; er ist eine natürliche Folge des Verstehens. Folglich bedarf es keines besondern Buches für den Zweck Nro. 1.

Zu 2. Ist sehr schwer zu erreichen, wird entweder ein Gerippe, oder zu theuer werden. Meister mögen sich daran versuchen.

streben folgende Bücher der neuern Zeit: a) Haupt, deutsche Prosa, ein christliches Lebensbild, Zürich 1841, Meyer und Zeller, (1 Thlr.), für höhere Bildungsanstalten bestimmt, weshalb es hier nur des Princips wegen, das es befolgt, aufgeführt wird. Aber es ist eher eine literarische Concordanz, als ein sprachliches Schullesebuch. Der Stoff ist unermeßlich, dem die innere Einheit mangelt, obendrein subjectiv (nach bestimmter religiöser Couleur) gewählt. b) Wünsch, Musterbuch. Deutsches Lesebuch für Realanstalten. Stuttgart und Hall 1843, Ebner u. Saubert. (1 Thlr.) Drei Hauptabschnitte: das menschliche Leben und Wesen, Naturanschauung und das Himmelsgebäude. Aber es leidet an großer Einseitigkeit — denn es beschränkt sich auf den Kreis der natürlichen Offenbarungen — und an einer Willkürlichkeit in der Auswahl der ausgehobenen Erscheinungen, welche das Interesse am Ganzen lähmen muß. Es fehlt ein festes, durchgreifendes Princip. c) Fulda: Harnisch's drittes Lese- und Sprachbuch, Zeitz 1843, Schieferdecker. (9 gGr.) Es begleitet den Leser durch die Erscheinungen des Jahres (siehe oben!), richtet den Stoff nach den Jahreszeiten und Festereignissen des christlichen Kirchenjahres. Die Anknüpfung ist aber oft sehr lose und willkürlich; der Inhalt müßte jedes Mal in einem Jahre beendigt werden ꝛc. d) Sartorius, Lebensspiegel, ein deutsches Lesebuch für Schule und Haus, Breslau 1843, Leuckart, (20 gGr.) Band 1: Mittelklassen; Band 2: Oberklassen, das Buch der Natur. Lauter Lebensbilder, die sich in der ersten Abtheilung an die Tages- und Jahreszeiten, in der zweiten an die Betrachtung der Erdoberfläche, der drei Naturreiche und des Menschen nach seinen verschiedenen Beziehungen anreihen. Aber es ist ein bedauerlicher Mißgriff, daß das Buch für die Oberklassen nur Stoff aus der physischen Geographie und Naturgeschichte bringt. Dem Buche der Natur sollte nothwendig ein Buch der Offenbarung Gottes in der Geschichte zur Seite stehen. Dieser Theil des menschlichen Lebens darf in der Oberklasse am wenigsten fehlen.

In allen diesen Büchern ist auf die Erfordernisse eines methodischen Sprachunterrichts wenig oder keine Rücksicht genommen, auch fehlen in keinem ganz unpassende Stücke für die Volksschule".

Der Hr. Verf. schließt diese negative Kritik mit der Aufstellung positiver Resultate:

„Der Inhalt des Lesebuchs muß aus dem Leben gegriffen sein, an das Leben sich anschließen. Die Zeit der unfruchtbaren Auszüge aus den Wissenschaften und der seichten moralischen Erzählungen ist vorüber; man verlangt Lebensbilder, oder vielmehr ein Bild des Lebens. Fassen wir das menschliche Leben in's Auge, so erscheint es uns in seiner höchsten Potenz als ein Leben in Gott, vermittelt durch das Leben in der Natur und unter den Menschen. Das wesentliche Merkmal des menschlichen Lebens aber ist das Werden in der Zeit (der Fortschritt, die Perfectibilität). Von dieser Seite muß daher das ganze Leben und Alles, was an

demſelben hierin Theil nimmt, aufgefaßt und dargeſtellt werden. Gott iſt das ewig Seiende, die Natur das Gewordene, der Menſch der Werdende. Gott und Natur können aber in ihrer Beziehung auf den Menſchen, d. h. in Beziehung auf die Offenbarung an den Menſchen und in ſo fern ſie allmählig in das Bewußtſein des Menſchen eintreten, gleichfalls in den Begriff des Werdens gezogen werden. Die Darſtellung eines Gegenſtandes in ſeinem allmähligen Werden iſt aber ſeine Geſchichte. Somit erhalten wir als Stoff für das Schullesebuch die Geſchichte von dem religiöſen Glauben und der Naturkenntniß der Menſchen und der damit zuſammenhängenden, darauf gegründeten Entwickelung des Menſchengeſchlechts. Die geſchichtliche Darſtellung mußte den Schüler auf einen Standpunkt ſtellen, von welchem nicht nur der gegenwärtige Zuſtand der Menſchheit, ſondern auch der Gang ſeiner Entwickelung ſelbſt überblickt werden kann. So erhalten wir für das Leſebuch folgende Aufgabe:

1) In Hinſicht auf die Darſtellung des religiöſen Glaubens: Darſtellung des gegenwärtigen Zuſtandes der Menſchheit in religiöſer Hinſicht, und der Stufen, welche die Religionserkenntniß und das religiöſe Leben der Völker von Anfang an bis jetzt durchlaufen hat.
2) In Hinſicht auf Naturkenntniß und das Leben der Menſchen in der Natur: a) Belehrung über das Weltgebäude und über die Vorſtellungen der Alten, nebſt dem Wichtigſten aus der Geſchichte der Entdeckungen an dem Himmel; b) Beſchreibung der wichtigſten Naturprodukte ꝛc.; c) Schilderung der wichtigſten Naturerſcheinungen ꝛc.; d) Darſtellungen aus der phyſiſchen Geographie, Geſchichte der Entdeckungen ꝛc.
3) In Hinſicht auf die Kenntniß des Menſchen: a) Schilderung des Menſchen nach ſeiner leiblichen und geiſtigen Anlage, ſeiner Beſtimmung und Vervollkommnungsfähigkeit; b) der Menſch im häuslichen Leben ꝛc.; c) im bürgerlichen Leben, der Staat, Staatsverfaſſungen, Verkehr der Völker, Erfindungen, Künſte und Wiſſenſchaften ꝛc.; d) im kirchlichen Leben ꝛc. ꝛc.

Daß, wo die Geſchichte den Stoff zur Kenntniß der Menſchheit liefert, das biographiſche Element vorherrſchen muß, verſteht ſich von ſelbſt.

Die Form muß einfach, populär, concis und präcis ſein; die Methode mehr anregend, anleitend, als docirend.

Das Leſebuch muß für das Alter von 8 bis 14 Jahren in drei weſentlich geſchiedene Abtheilungen zerfallen. Die erſte Abtheilung ſoll den Grund legen, indem ſie dasjenige enthält, was, noch ganz innerhalb des kindlichen Lebenskreiſes fallend, ſich zunächſt an die äußere und innere Anſchauung des Kindes, aufhellend, erläuternd und erweiternd, anſchließt. Unter die zweite und dritte Abtheilung aber wird der Stoff ſo zu vertheilen ſein, daß der erſteren vorzugsweiſe die Darſtellung der Gegenwart,

der letzteren die Schilderung der Vergangenheit und die geschichtliche Entwickelung zufällt".

Zum Schlusse sagt der Verf., daß der Volksschule jetzt, wo ihrem Teiche Bethesda nachgerade eine Stagnation drohe, ein solches Lesebuch besonders Noth thue, da von ihm eine lebens- und heilskräftige Wallung ausgehen könne; endlich, daß, ein solches Buch zu schaffen, nur vereinten Kräften gelingen könne. (?) —

Dieser Auszug aus einer gediegenen Abhandlung eines ungenannten Mannes kann wenigstens dazu beitragen, die Idee eines Schullesebuches immer mehr zu läutern und zu verklären, und alle diejenigen, welche ohne alle Befähigung und innern Beruf Lust verspüren, die Welt mit einem neuen Lesebuche zu beglücken, von einem eben so wichtigen als schwierigen Unternehmen zurückzuschrecken. „Noch viel Verdienst ist übrig."

Anhang I.

In der Einleitung zur Methodik des Leseunterrichts haben wir die Ansicht derjenigen berührt, welche ein Lesebuch verlangen, welches Sachkenntnisse oder Realien enthält, um durch dasselbe den Schülern mancherlei nützliche Kenntnisse mitzutheilen. Unsere Darstellung der nach unserem Ermessen empfehlenswerthesten Lesebücher würde mangelhaft sein, wenn wir auf solche Kenntnißbücher gar keine Rücksicht nehmen wollten. *) Sie gehören in die oberen Klassen der Elementarschulen, und alle die Lehrer werden zu deren Einführung geneigt sein, welche entweder den gemeinnützigen Kenntnissen keine abgesonderten, keine ausgedehnten Lehrstunden widmen können **), oder welche wenigstens darin eine För-

*) Der Verf. des Nouveau manuel des écoles primaires, Paris 1836, verlangt für die Schulen drei Lesebücher:

„Le premier livre de lecture doit familiariser l'enfant avec la partie visible de lui-même, avec le corps et les objets qui frappent le sens.

Un second livre doit lui faire connaître sa nature intérieure et immortelle, ainsi que les verités morales et religieuses qui s'y rattachent.

Un troisième et dernier ouvrage doit renfermer toutes les notions élementaires sur les sciences et les arts, qu'il lui importe d'acquérir: calcul, arpentage, système métrique, géographie, histoire, histoire naturelle, technologie, astronomie et hygiène."

**) Die gewöhnlichen Volksschulen in der Provinz Preußen sollen in den Realfächern keinen abgesonderten Unterricht mehr ertheilen, sondern das Nothwendigste des positiven Wissens oder der sogenannten gemeinnützigen Kenntnisse an das Lesebuch anschließen. Dort pflegt der (in mancher Beziehung mangelhafte) Kinderfreund von Preuß und Vetter gebraucht zu werden.

derung ihres Unterrichts erblicken, daß die Schüler eine kurze, genügende Darstellung derselben lesen. Sehr viele Schulen befinden sich in solchen Verhältnissen, daß ihre Lehrer diesen Zwecken ihre Aufmerksamkeit widmen. Die Berücksichtigung der Lebensverhältnisse ihrer Schüler nöthigt sie, die weit getriebene Ausbildung der Lesekunst der Mittheilung positiver Kenntnisse unterzuordnen, oder jene Fertigkeit, so weit es thunlich ist, an positivem Lehrstoffe zu üben, um durch ein Mittel zwei Zwecke zugleich zu erreichen. Um diese beifallswerthen Bestrebungen zu fördern, nennen wir die uns bekanntesten, wichtigsten Lehrmittel, welche ausschließlich den realen Zweck verfolgen:

1. Das Lesebuch für Schul- und Hausunterricht von J. A. C. Löhr. Leipzig, bei G. Fleischer, 1815. (20 gGr.)

Zur Privatlectüre zu empfehlen!

2. Real-Buch für Elementar- und Bürgerschulen und die unteren Klassen der Gymnasien, wie auch für Bürger und gebildete Landleute. Ein Lehr- und Lesebuch, enthaltend: Erdkunde, Naturlehre, Naturbeschreibung, Menschenlehre und Geschichte. Herausgegeben von J. P. Rossel ꝛc. Fünfte Auflage. Aachen, Roschütz und Comp., 1837. (10 gGr.)

Der Titel bezeichnet den Inhalt des Buches genau. Es ist von Rossel, Braun, Bungeroth und Müller verfaßt. Dieses stört die Einheit des Ganzen nicht; denn jeder Theil kann als ein Ganzes für sich betrachtet werden. Es ist ein sehr reichhaltiges Buch. Ueberall herrscht der Zweck der strengen Belehrung vor. Die vorige Schrift verfolgt zugleich den Zweck der Unterhaltung, der belehrenden Unterhaltung und der unterhaltenden Belehrung. Das vorliegende ist ein Lehr- und Lernbuch. Zu demselben gehört als Anhang, der für sich verkauft wird, eine Beschreibung der preußischen Rheinprovinzen (à 6 gGr.) Die vier Auflagen, welche das Buch in kurzer Zeit erlebt hat, deuten den Beifal an, mit dem es aufgenommen worden ist.

3. Belehrende Darstellungen für das höhere Jugendalter. Zusammengetragen und mit Anmerkungen begleitet von G. L. Kriegk. Frankfurt am Main, Brönner'sche Buchhandlung, 1831. 719 S. (1 Thlr. 16 gGr., in Parthieen 1 Thlr.)

Das vorliegende ist für vierzehnjährige junge Leute bestimmt. Es soll belehren, zu einem klaren und bestimmten Denken veranlassen. Dies ist sein Hauptzweck. Deshalb behandeln die meisten Aufsätze, welche der Verf. gesammelt, doch hier und da nach dem Bedürfniß der Jugend verändert hat, Gegenstände der Geschichte, der Erdkunde und der Naturgeschichte. Der Verf. gibt aber keineswegs einen Abriß der allgemeinen oder einer Special-Geschichte, nicht eine Uebersicht über die Geographie, oder Systematisches der Naturgeschichte; sondern einzelne, ausführliche Darstellungen merkwürdiger Begebenheiten, Auseinandersetzungen einzelner Gegenstände der Naturkunde, und geographische Auf-

sätze, welche den Charakter einzelner Länder schildern. Also z. B.: das neapolitanische Volk von Göthe, die Mongolen von Fr. v. Raumer, der Kreuzzug Kaiser Friedrichs I. von Funk, — der große Bernhardsberg von Matthisson, Geschwindigkeit von Schubert, der Ausbruch des Vesuv im Jahr 1794 von L. v. Buch, — die Geographie, eine Schulrede von Herder; über den Charakter der Vegetation auf den Inseln des indischen Archipels von Reinwardt; ein Tag unter dem Aequator von v. Martius ꝛc. Also belehrende Aufsätze für die reifere Jugend. Eine reiche Sammlung!

4. Handbuch der Welt- und Menschenkunde, zum Gebrauch in Volksschulen, von F. H. G. Graßmann. Berlin, G. Reimer, 1833. (6 gGr.)

Der Inhalt ist dieser: 1) die Welt; 2) der Himmel; 3) die Erde im Allgemeinen; 4) die besonderen Naturkörper auf der Erde, nach ihrem Inneren betrachtet; 5) die besonderen Naturkörper auf der Erde, nach ihren äußeren Kennzeichen betrachtet; 6) der Mensch, als Einzelwesen betrachtet; 7) der Mensch, in Verbindung mit anderen Wesen betrachtet; 8) Geschichte der Menschheit in der Zeit des Alten Bundes; 9) Geschichte der Menschheit seit Gründung des Neuen Bundes. Diese Schrift enthält demnach in gedrängter Kürze, auf 250 Seiten, das Wesentlichste, Wissenswürdigste aus der populären Astronomie, Geographie, Naturlehre, Naturgeschichte, Anthropologie und Geschichte. Die ersten Abschnitte beginnen und schließen mit einigen passenden Bibelsprüchen, das Ganze ist überhaupt religiös gehalten, namentlich bezieht sich die Darstellung des Geschichtlichen fast nur auf die Lebensgeschichte des jüdischen Volkes und auf die Entwickelung des Christenthums. Dieses ist der rothe Faden, der sich durch das Ganze hindurchzieht.

5. Natur-, Erd-, Menschen- und Völkerkunde und deren Geschichte, nebst Gesundheits- und Wirthschaftslehre, als unterrichtliches Lesebuch für süddeutsche Schulen, im Besonderen für Volksschulen des Großherzogthums Baden, bearbeitet vom Prof. W. Stern. Carlsruhe 1839, Groos. (644 S. 16 gGr.)

6. Lese- und Lehrbuch der gemeinnützigen Kenntnisse für evangelische Volksschulen, von K. Kirsch ꝛc. Erster Lehrgang, für Mittelklassen; zweite Auflage. Leipzig 1841, Herbig. (177 S. 6 gGr.) Zweiter Lehrgang, für Oberklassen, 1836. (275 S. 8 gGr.)

7. Lesebuch für die mittlere Klasse der katholischen Stadt- und Landschulen, von F. Neudschmidt ꝛc. Zweite Auflage. Breslau 1843, Leuckart. (331 S. 6 gGr.)

8. Lesebuch für die obere Klasse der katholischen Stadt- und Landschulen, von Demselben. Sechste Aufl. 1843. (500 S. 8 gGr.)

9. Welt und Mensch. Ein Lehr- und Lesebuch für Schule und Haus. Von J. Hanssen, Hauptpastor in Meldorf, und P. Hennings, Schullehrer daselbst. Altona, bei Schlüter, 1844. (386 S. 12 gGr.)

Ein sehr inhaltreiches, wohl gerathenes Buch.

10. Der preußische Jugend- und Volksfreund zur Beförderung statistischer Vaterlandskunde. Lese- und Unterrichtsbuch für gehobene Bürgerschulen ꝛc., von Dr. W. Lange ꝛc. Brandenburg 1841, Wiesike. (426 S. 12 gGr.)

Für den speciellen Zweck, welchen der Titel nennt.

11. Gemeinnütziges Lese- und Lehrbuch für die Schuljugend, von Ehrlich. Soest 1838, Nasse. Neunzehnte Auflage. (27 Bogen. 6 gGr.)

Seinem Haupttheile nach gehört es hieher. Die neunzehnte Auflage ist mit einer kurzen Sprachlehre und Geographie vermehrt.

12. Allgemeines Lesebuch für Stadt- und Landschulen und beim Privatunterricht. Ganz umgearbeitete und vermehrte 40ste Auflage. Breslau 1840, Graß, Barth und Comp. (486 S. 8 gGr.)

Erzählungen, Gespräche, Gedichte — dann gemeinnützige Kenntnisse. Das Buch hat in der 40sten Auflage eine zeitgemäße Reform erfahren.

Anhang 2.

An das Lesen der oberen Stufe schließt sich der freie Vortrag eines gelernten, prosaischen oder poetischen Stückes an, das Recitiren und Declamiren. Wenn Declamiren heißt: „ein gelerntes Stück vor einer Versammlung mit rednerischer und mimischer Kunst vortragen", so gehört begreiflicher Weise diese Kunst nicht in die Schule, was keines Beweises bedarf. Aber ein sinnvolles Recitiren ohne Mimik gehört hinein. Im häuslichen Kreise mögen Eltern und Hauslehrer, welche dazu Lust haben, auch Declamationsversuche veranstalten. Nicht unbedingt kann es verworfen werden. Aber schon die Möglichkeit einer Affectation muß es aus den Schulräumen, wo wenigstens unbedingte Wahrhaftigkeit herrschen soll, verbannen. Nützlich aber ist es dem Lehrer jeder Zeit, wenn er sich mit den Regeln des Recitirens und Declamirens bekannt gemacht hat. Vieles davon kann in den der Vollendung der Lesekunst gewidmeten Stunden benutzt werden. Auch gehören die Uebungen eines verständigen, sinnvollen und wohllautenden Hersagens dem Gedächtniß anvertrauter, würdiger Stücke der Prosa und Poesie in jede Schule. Wer es weiß, wie auch heutiges Tages noch oft die auswendig gelernten Pensen, die Bibelverse und Lieder hergeleiert und auf fast unverantwortliche Weise mißhandelt werden, wird den hiermit den Lehrern ertheilten Rath, sich mit den Regeln der Recitation und Declamation bekannt zu machen, und sich selbst einige Uebung im mündlichen Vortrage zu erwerben, nicht mißbilligen, sondern als dieses Ortes anerkennen. So wenig wir nun hier über die Sache selbst ein Weiteres sagen zu müssen meinen, so wür-

den wir doch etwas versäumt zu haben glauben, wenn wir nicht auf einige Schriften über den berührten Gegenstand aufmerksam machten. Dieselben sind für den höheren Unterricht bestimmt, theils für die Lehrer, theils für die Schüler. Die Lesebücher der zweiten und dritten Stufe liefern für Volksschulen des Stoffes genug.

1. Anleitung zu einer gründlichen Bildung der öffentlichen Beredtsamkeit. Ein Compendium für Schulen, Gymnasien und akademische Vorlesungen. Von H. A. Kerndörffer jc. Leipzig, bei Steinacker, 1833. (1 Thlr. 18 gGr.)

Dieses Buch ist nicht, wie der Titel besagt, ein Compendium, d. h. ein kurzer, gedrängter Abriß der Wissenschaft oder Kunst, sondern eine ausführliche, 455 S. füllende, und zwar sehr breite Darstellung der Sache, nicht in der besten logischen Ordnung. Aber sie enthält viele sehr schätzbare Bemerkungen und Winke. Zuerst handelt sie in fünf Abschnitten von der Beredtsamkeit im Allgemeinen und den physiologischen Bedingungen dieser Kunst, dann im sechsten von der richtigen Aussprache oder Pronunciation, im siebenten von der Sprachdarstellung und den Gattungen des Vortrags, im achten von der Ton- oder Declamationslehre im Besonderen, im neunten von der Sprachdarstellung der Ideen (von den Accenten, Tonfällen, dem Zeitmaße und den Pausen), im zehnten von der Phantasie, Declamation, im eilften endlich von der Geberdensprache.

Mit vorliegendem Werke steht in Verbindung: die Chrestomathie für Deklamation von demselben Verf., Leipzig, bei Cnobloch, 1831. (2 Thlr.)

Es ist manchmal behauptet worden, daß das für den Elementarunterricht nöthige Wissen und Können leicht zu erschöpfen sei. Freilich, je nachdem man die Forderungen stellt. Nach unserem Ermessen lernt aber auch der Elementarlehrer nie aus, selbst wenn er sich auf das Gebiet, das er zu bearbeiten übernommen, beschränkt.

2. Theoretisch-praktisches Lehrbuch der Deklamation, enthaltend eine kurze systematische Darstellung der Deklamationslehre nebst Uebungsstücken zum Deklamiren von Dr. A. F. Schröder. Braunschweig, bei Meyer, 1832. (16 gGr.)

Diese Anweisung ist zunächst für junge Leute geschrieben. Deßhalb ist die Darstellung einfach, faßlich und kurz. Sie enthält daher nicht das Ganze der Declamationslehre, aber doch die wichtigsten Punkte. Dieselben sind auf den ersten 50 Seiten vorgetragen. Hierauf folgen ausgewählte Stücke. Von diesen sind die ersten 30 mit Bemerkungen über die Declamation versehen, wobei in den ersten auch die Gründe erläutert, bei den folgenden aber nur die Regeln gegeben sind, und zwar in den letzteren nur noch bei schwierigen Stellen. Die nächsten 50 Stücke enthalten keine Bemerkungen mehr, sondern die Tonwörter sind nur durch gesperrten Druck hervorgehoben; von Nro. 101 an ist endlich auch diese

Bezeichnung unterblieben. Der Verf. gibt den guten Rath, daß es der Lehrer erstes Bestreben sein müsse, die Schüler zu lehren, den richtigen Ton zu setzen; denn die Fähigkeit, ein Stück mit dem rechten Gefühle und sogenannter Malerei der Stimme vorzutragen, trete erst mit einer gewissen Reife der Jahre ein, lasse sich überhaupt nicht anlehren. Deßhalb hat er diesen Punkt in der Declamationslehre nicht entwickelt. Doch läßt sich auch darin durch eigene Darstellungsgabe Manches thun.

Was nun die in der Declamationslehre vorgetragenen Regeln betrifft, so müssen wir deren Richtigkeit und Wichtigkeit im Allgemeinen anerkennen, auch dem Urtheil des Verfs. über Kerndörffer's Declamationslehre beistimmen, daß sie viele unbestimmte Andeutungen enthalte; aber der Verf. läßt doch auch vieles Wichtige unerörtert. Für den Schüler sind daher seine Angaben vorerst als ausreichend zu betrachten; der Lehrer aber verbinde mit ihnen das prüfende Studium des Buches von Kerndörffer, und damit die Aufmerksamkeit auf gute und schlechte Redner, Declamatoren und Schauspieler, welche er zu hören Gelegenheit hat.

Eben so schätzbar als die Regellehre des Verfs. sind seine Bemerkungen über die Art der Betonung der einzelnen Theile der ersten 50 Musterstücke, und die Angabe der Gründe der vorgetragenen Behauptungen. Sie bilden den Commentar, die Praxis zu den Regeln.

3. Neuester Declamator. — Sammlung auserwählter Gedichte zum Declamiren. Aus den Werken deutscher Klassiker entnommen und mit Anmerkungen versehen von C. F. F. Strobach, Lehrer am Gymnasium in Eisleben. Eisleben, bei Reichardt. (1 Thlr.)

Die Anmerkungen sind sehr kurz und beziehen sich nur auf den Inhalt der gesammelten Stücke, wo derselbe der Jugend unverständlich sein möchte. Eine Anleitung zum Declamiren oder über den Gebrauch der Sammlung ist nicht beigegeben; aber sie selbst enthält nur gute Stücke. So hoch als die vorher genannten Sammlungen geht sie nicht.

4. Declamatorisches Lesebuch von K. F. Goldeig. — Ein Lehr-, Lern- und Sittenbuch für Schüler und zum Selbst-Unterricht; mit Erläuterungen über den Vortrag. Zwickau, Verlag der Gebrüder Schumann, 1832. (1 Thlr. 6 gGr.)

Die Erläuterungen sind sehr kurz. Sie beschränken sich, außer einigen sehr allgemeinen Bemerkungen in der Vorrede, auf theilweise Angabe des Tones im Ganzen, in welchem ein Stück vorgetragen werden soll, z. B.: „Ton sanfter Bewegung; das Zeitmaaß mäßig geschwind" ꝛc. und auf kurze Winke über einzelne Sätze unter dem Texte, z. B.: „höflich-schmeichelnd — entschuldigend — erklärend" ꝛc. Damit ist freilich nicht viel geleistet. Außerdem sind die mit dem Accent zu belegenden Wörter breit gedruckt. Aber man kann nicht immer beistimmen. In jedem Satze enthält immer nur ein Wort den Hauptaccent. Der Verf. bezeichnet aber in der Regel mehrere als accentvolle. Der Druck

ist daher mehr störend beim Lesen, als fördernd. Die Sammlung selbst aber wird dem einen oder anderen Lehrer, der Mannigfaltigkeit der Declamationsstücke liebt, willkommen sein. Die meisten eignen sich aber mehr für den Privat-, als für den Schulgebrauch. Als eine allgemein zu empfehlende Schrift können wir sie daher nicht bezeichnen.

5. Deutsches Declamatorium von **K. Kannegießer.** Leipzig 1837, bei Brockhaus. Drei Theile. (2 Thlr.)

Jeder Theil berechnet für eine der drei Stufen des Gymnasiums; jeder zerfällt wieder in eine dialogische und eine nicht-dialogische Abtheilung. Außer der Nahrung für Geist und Herz, zur Belebung des Sinnes für Natur, Kunst, Religion, Freundschaft, Ehre, Freiheit ꝛc. fehlt auch das Heitere und Komische nicht.

6. Auswahl von Gedichten, Mährchen und Parabeln zur Anregung des poetischen Sinnes in der Jugend. Herausgegeben von **R. H. Hiecke** und **G. H. Wislicenus.** Erste Abtheilung. Für das früheste Alter bis etwa zum zwölften Jahre. Merseburg, 1832, Verlag von Römer. 197 S. (10 gGr.)

7. Gedichte zum Gebrauch in und außer der Schule, von **E. W. G. Bagge.** Frankfurt a. M., bei Brönner. Zweite Auflage 1841. Zwei Abtheilungen für das frühe und reifere Alter. (à 12 gGr.)

8. Sammlung ausgewählter Stücke aus den Werken deutscher Prosaiker und Dichter, zum Erklären und mündlichen Vortragen für die unteren, mittleren und oberen Klassen der Gymnasien ꝛc., von **Dr. G. K. A. Hülstett.** Düsseldorf, bei Schreiner. Fünf Theile, zu verschiedenen Preisen.

9. Deutsches Lesebuch für Gymnasien und höhere Bürgerschulen. Herausgegeben von Professor **Dr. J. A. O. S. Lehmann,** Gymnasialdirector in Marienwerder. Erster Theil, erste und zweite Abtheilung, für die unteren Klassen. Dritte Auflage. Danzig 1842, Anhuth. (25¼ B. 20 gGr.) Zweiter Theil, für die mittleren Klassen. Zweite Auflage 1837. Drei Abtheilungen. (61½ B. 2 Thlr. 8 gGr.)

10. **Bach, Dr. Nic.,** deutsches Lesebuch für Gymnasien. Leipzig, bei Einhorn, 1841. Für jede der drei Lehrstufen des Gymnasiums, von Serta an zwei Abtheilungen. (1 Thlr., 1 Thlr. 22 gGr., 3 Thlr. 12 gGr.)

11. Deutsches Lesebuch von **Dr. K. E. P. Wackernagel.** Stuttgart 1843, Liesching. (Drei Theile, 1 Thlr. 12 gGr.) Dazu: Ueber den Unterricht in der Muttersprache. (Für Lehrer.) Nicht zu verwechseln mit dem klassischen, für Gelehrte und Studirende bestimmten Werke **Wilhelm Wackernagel's:** Deutsches Lesebuch, drei Theile (in vier Bänden). Basel, Schweighäuser, 1841. (4 Thlr. 12 gGr.)

Das Lesebuch von P. W. ist recht brauchbar, obgleich es nicht mehr als andere Lesebücher auf den Charakter eines christlich-rationalen Werkes Ansprüche machen kann. Die Bemerkungen über den Unterricht in der Muttersprache sind zum Theil ganz corrupt.

12. Freundlicher Wegweiser durch den deutschen Dichterwald für Gebildete außer dem Gelehrtenstande; zugleich ein Schulbuch für Lehrerse-

minarien, höhere Töchterschulen und für die oberen Klassen deutscher Realschulen und schweizerischer Secundarschulen. Von Dr. Th. Scherr ꝛc. Winterthur 1842, Steiner. (544 S. 1 Thlr. 12 gGr.)

Ein Verdienst dieses Wegweisers ist die Reichhaltigkeit und die Charakteristik der Dichter bis auf die jetzt lebenden; als Versehen ist die Mittheilung kleiner Bruchstücke zu betrachten. Lieber weniger, aber kleine Ganze.

13. Sammlung von deutschen Gedichten für höhere Schulen, mit einem kurzen Abriß der deutschen Literaturgeschichte herausgegeben von F. Zinnow, Director der Dorotheenstädtischen höheren Stadtschule zu Berlin. Berlin, bei Reimer, 1842. (424 S. 1 Thlr.)

Vorzügliche Auswahl und reicher Inhalt nebst genügenden literarhistorischen Einleitungen. Die Hauptsache ist in der Praxis nicht die Kritik, sondern das genußvolle Lesen, die lebendige Anschauung des Dichters in einigen seiner charakteristischen Produkte; „viel Sachen, wenig Räsonnement" muß Grundsatz werden. Darum halten wir einen solchen kurzen Abriß der Literatur-Geschichte für genügend. Lebendige Anschauungen mustergültiger Stücke und dadurch Pflege des Gemüths *) und Weckung des poetischen Sinnes. Ausführlichere Schriften, wie die von Pischon, Koberstein u. A., sind mehr für Lehrer als für Schüler. Und wer das Werden unseres gegenwärtigen Bewußtseins durch die vergangenen Jahrhunderte hindurch auffassen will, muß sich zu Gervinus' großem Werke über die Geschichte der Nationalliteratur der Deutschen wenden, von welchem nun auch ein Abriß zum Gebrauch in höheren Schulen unter dem Titel erschienen ist: „Handbuch der Geschichte der poetischen Nationalliteratur der Deutschen. Leipzig, bei Engelmann, 1842, zweite Auflage", (1 Thlr. 12 gGr.) „Der Geist des Volkes steht in dieser raschen Uebersicht der Bildung von Jahrhunderten wie lebendig da, und spricht uns aus tausend beredten Stimmen zu Herz, Gemüth und Verstand, daß wir in ihm uns selbst lieb haben, uns selbst niemals aufgeben sollen."

14. Declamatorik, oder: vollständiges Lehrbuch der deutschen Vortragskunst, von Ch. F. Falkmann ꝛc. Erster oder theoretischer Theil. In zwei Bänden. Hannover, bei Hahn, 1836 und 1839. (3 Thlr. 8 gGr.)

Der Titel belehrt schon, daß Falkmann, ein Name von gutem Klange, in diesem Buche den Anfang macht mit der Herausgabe eines

*) „Ein grammatischer Unterricht ohne lebendige Grammatik immerwährender Sprechübungen, ein logischer Leseunterricht ohne Denkübungen und ein ästhetischer Leseunterricht ohne sorgfältige und treue Pflege des Gefühls von den ersten Schuljahren an — gehört zu den Unmöglichkeiten, und der Versuch, diese Unmöglichkeit möglich zu machen, gehört zu den Krankheiten vieler Schulen."

Fischer in den bayer. Nachrichten, fünfter Jahrgang 1832, S. 24.

vollständigen Werkes über „Declamatorik“, die der zweite Theil ist seiner „praktischen Rhetorik“, der Stylistik als der ersten Abtheilung zur Seite stehend. Die „Declamatorik“ ist nicht bloß für Schüler, sondern für gebildete Leser aller Klassen bestimmt. Sie wird aus einer theoretischen und einer praktischen Abtheilung bestehen, von welchen der erste Theil der ersteren erschienen ist und vorliegt. Er enthält die Einleitung zum Ganzen, den physiologischen Abschnitt der Declamatorik, und vom pädagogischen die declamatorische Grammatik — alles ausführlich und deutsch gründlich, wie man es von Falkmann gewöhnt ist. Darum in dem pädagogischen Theile: 1) vom Vortrage des Wortes; 2) des Satzes; 3) der Satzverbindung; 4) von der Art, wie der Vortrag den Sprachrhythmus zu behandeln hat. Daraus läßt sich etwas lernen. Es ist eine wahre Freude. Es ist wahrhaft deutsch. Der Deutsche ist ein Theoretiker. Hat er die Praxis nicht, so hat er doch die Theorie, das Wissen — das Wissen vom Leben. Er redet nicht, aber er weiß, wie man reden soll — sollte, wenn es möglich wäre. Das weiß er besser, als Franzosen und Engländer. Bei ihm daheim gibt es nur Kanzelredner. Aber wer weiß, ob er es nicht auch noch bis zur Praxis bringt. Studiren wir einstweilen eifrig die Theorie!

Aus diesem Buche Falkmann's kann auch der gewöhnliche Lehrer Vieles lernen. Sein äußeres Thun ist lebenslang Sprechen. Darauf sollte er also doch wohl Werth legen. Es ist in der That der Mühe werth. Woher anders als vom unkräftigen, accentlosen, uneindringlichen Sprechen kommt es, daß Mancher keine Wirkung hervorbringt! Weil der Ausdruck fehlt, so fehlt auch der Eindruck. Jener sollte freilich eine Wirkung des ausgemünzten Charakters und der praktischen Durchbildung sein. Aber auch durch den Verstand läßt sich Manches erreichen. Darum nicht gesäumt! Energisches Lesen, energisches Sprechen — es ist unser energisches Handeln! —

15. Dichtersaal. Auserlesene deutsche Gedichte zum Lesen, Erklären und Vortragen in höheren Schulanstalten. Nach den Dichtern geordnet und herausgegeben von **M. W. Götzinger**, Lehrer an der Realschule in Schaffhausen. Leipzig, bei Hartknoch, 1832. (1 Thlr. 12 gGr.)

16. Deutsche Dichter. Erläutert von **M. W. Götzinger**. Für Freunde der Dichtkunst überhaupt, und für Lehrer der deutschen Sprache insbesondere. Zwei Theile. Leipzig, bei Hartknoch, 1844. Zweite Aufl.

Zwei wichtige, herrliche Werke.

Das zweite ist ein Commentar zu dem ersten, hat aber auch einen selbstständigen Werth, als Sammlung literarhistorischer Untersuchungen und ästhetischer Zergliederungen.

Nach dem Verf. hat das Lesen deutscher Dichter folgende Zwecke:

1) Es soll eine Geistesgymnastik sein. Was dem Philologen die Lateiner und Griechen sind, können die deutschen Dichter dem deutschen Jüngling werden. Der Verf. zeigt, wie ein vaterländischer

Dichter, gleich einem alten, nach Sprache und Sachen erklärt, historisch und ästhetisch beurtheilt und zergliedert werden kann und soll. Auch dabei giebt es Gelegenheit zu Citaten und Belegen, Noten und Commentationen, Argumenten und Kritik, Grammatikalien und Realien, ja sogar zu Varianten. In der Einleitung zeigt der Verf. die Grundsätze, nach welchen ein Künstler verfährt. Für die eigentliche Sprachbildung liefern solche Zergliederungen, welche die Schönheit nicht verwischen, sondern, wo sie vorhanden ist, erst recht herausstellen, einen durch nichts zu ersetzenden Gewinn. Sie sind eine nothwendige Ergänzung des wissenschaftlich-grammatischen und rhetorisch-stylistischen Unterrichts; sie haben überdieß ein nationales Interesse. Man versteht einen Dichter noch nicht dadurch, daß man die Worte versteht.

2) Das Lesen unserer Dichter soll dem Schüler das Magazin großer, edler Gedanken aufschließen.

3) Es soll ein Erziehungsmittel für Charakterbildung und Entfaltung der schönen Menschlichkeit sein.

Ueber der Pflicht, im Leben zu wirken, und sich in ihm für dasselbe zu bilden, soll der Mensch nicht die Pflicht versäumen, sich in seinem Inneren eine Welt zu erbauen, in welcher er frei und glücklich lebt, wenn die äußere ihn drückt und stößt. Das Leben ist jedenfalls ein tüchtiger Erzieher, aber nicht immer ein guter; die Welt bildet auf jeden Fall den Charakter, aber nicht immer den schönen; Aus- und Ansichten lernen wir auf jeden Fall durch die Erscheinungen des Tages, aber nicht immer erfreuliche und würdige. Die Kunst tritt als Veredlungsmittel neben die Religion. Sie lehrt, auch auf solchen Feldern Vergnügen zu finden, die dem Auge des Alltagsmenschen unnütze und unzugängliche Steppen scheinen; sie lehrt, sich in der Welt der Ideen, der Weisheit und der Schönheit, der Anmuth und Erhabenheit zu ergehen und sich in ihr zu trösten, und diese Welt zu lieben, wenn sie auch keine Procente trägt.

4) Es soll eine Anleitung sein zum Lesen guter Schriftsteller überhaupt, und eine Schutzwehr gegen das Lesen schlechter Scribenten. Es soll den Geschmack bilden.

Der Verf. ordnet die Dichter nach den Dichtungsarten: epische, lyrische und elegische, Fabeldichter. Die Jugend soll die Dichter durch ihre Werke kennen lernen, darum mehrere von demselben hinter einander, jedes Mal ein Ganzes, nicht ein Bruchstück von ihm lesen, damit das Bild des Dichters klar hervortrete.

Am ausführlichsten behandelt der Verfasser unseren Schiller. Versäumen wir nicht, seine Idealität in unser Herz und in das Gemüth unserer Jugend einzugraben. An einem

Jünglinge, einem Manne, den Er nicht begeistert für Menschenliebe, Freiheit und Vaterland, und für alles große und edle Streben, an einem solchen ist gewiß nichts verloren.

„Und setzet ihr nicht das Leben ein,
Nie wird euch das Leben gewonnen sein.“

17. Viehoff, Schiller's Gedichte, in allen Beziehungen erläutert und auf ihre Quellen zurückgeführt, nebst einer vollständigen Nachlese und Variantensammlung derselben. Stuttgart 1839 — 1841, Balz'sche Buchhandlung. Fünf Theile. (2 Thlr. 3 gGr.)

Viehoff erklärt sämmtliche Gedichte Schiller's in erwünschter Ausführlichkeit.

18. Derselbe hat neuerdings Göthe's Hermann und Dorothea und Schiller's Jungfrau von Orleans, und Hr. Director Weber in Bremen Göthe's Iphigenia und Schiller's Tell zum Schulgebrauch erläutert: „Klassische Dichtungen. Bremen 1839, Heyse“ (478 S. 1 Thlr. 16 gGr.). Sie enthalten nicht den Text, sondern einen vollständigen (sehr weitläuftigen) Commentar.

IV.

Der Unterricht in der deutschen Sprache.

Wir wollen dieses Kapitel unter den drei Rubriken: Zweck des Sprachunterrichts (unter Sprache verstehen wir nur die Muttersprache), Methode des Sprachunterrichts, Lern- und Lehrmittel zu demselben vornehmen. Alles Andere wird sich dem Einen oder Anderen unterordnen oder einfügen.

I. Zweck des Sprachunterrichts.

Der Zweck des Sprachunterrichts in der allgemeinen Bildungsschule ist ein mehrfacher; es sind Zwecke. Wir können sie in solche zerspalten, welche die Fertigkeiten und die Leistungen in der Sprache, und in solche, welche die allgemeine Bildung befördern, oder in materiale und formale, obgleich beide einander nicht ausschließen, beide auch in der Regel zu derselben Zeit und in einer Unterrichtsweise erreicht werden können. Aber je nachdem der eine oder der andere Gesichtspunkt vorherrscht, je nachdem spricht man von dem materialen oder dem formalen Zwecke, oder von ihnen in der Mehrzahl.

A. Die materialen Zwecke des Sprachunterrichts.

Wir beginnen mit dem niedrigsten.

1. Der nächste Zweck des Unterrichts der Muttersprache in der Volksschule ist der, daß jedes Kind seine Gedanken richtig niederschreiben lerne.

B. Die formalen Zwecke des Sprachunterrichts.

Das zunächst Vorhergehende bezog sich zum Theil schon auf den Gesichtspunkt der formalen oder allgemein-menschlichen Bildung. Weil wir dabei den Gedankengehalt, den gegebenen oder darzustellenden, vorzugsweise in's Auge faßten, so nannten wir den Gewinn einen *materialen*. Aber unleugbar trägt ein guter Sprachunterricht außerordentlich viel zur allgemeinen Bildung des Menschen bei. Wie kann es anders sein, da die Sprache das Allgemeine ist, dessen sich der Geist nicht bloß zur Entäußerung und Mittheilung seiner Gedanken, sondern zur Fixirung, Feststellung und Umgränzung derselben für sich selbst bedient; da die Sprache unmittelbar den ganzen Vorstellungskreis eines gesammten Volkes, und mittelbar durch die Vorstellungen auch seine Gefühle und Handlungen darstellt! Wie der menschliche Geist eine unendliche, unerschöpfliche Tiefe in sich verbirgt, so erscheint auch jede Sprache als eine ganze Welt, oder als ein Meer mit unergründlicher Tiefe und unermeßlichem Umfange. Zwar muß man zugeben, daß die Vorstellungen nicht ganz nothwendig an das Wort gebunden sind (man müßte sonst den Taubstummen alle Gedanken absprechen); aber zur vollständigen Klarheit gelangen die Vorstellungen gewiß bei uns, die wir von Jugend auf der hohen Gabe der Sprache theilhaftig geworden sind, nur dadurch, daß wir sie in Worte kleiden. Ja, um genauer zu sprechen, mit den Gedanken entstehen unmittelbar die Worte, auch wenn wir sie nicht hörbar machen. Wie der Mensch aus zwei verschiedenen Principien: Seele und Leib, besteht, so ist es auch mit dem Worte, dieser Einheit von Begriff und Laut, und wenn man auch jenen in der Abstraction als das Frühere oder die Ursache betrachtet, so kommt er doch nicht ohne das Zweite, den Laut, zur Erscheinung. Ohne das Wort oder die Sprache ist darum eine sichere Auffassung und Darstellung der Gedanken gar nicht möglich. Wer sich daher geistig bilden will, durch Empfangen und Erzeugen, receptiv und productiv, bedarf dazu der Sprache, und ein helles Verständniß der Welt des eigenen und des fremden Geistes ist ohne Kenntniß der Sprache gar nicht möglich. Darum hält man mit Recht den Sprachunterricht für das allgemeinste, umfassendste Bildungsmittel des jugendlichen Geistes.

Wir könnten uns nun in eine genaue Aufzählung der Einwirkung eines bildenden Sprachunterrichts auf die verschiedenen Geistesvermögen, deren Aufstellung und Annahme man doch nicht ganz entbehren kann, als: Gedächtniß, Einbildungskraft, Verstand, Combinationsvermögen, Urtheilskraft, oder auch auf Gefühl und Willensvermögen, da die Sprache ja auch der Träger der Gefühle und Willensbestrebungen ist, einlassen; allein es bedarf dessen, nach dem Bisherigen, Allgemeingültigen, nicht weiter. Statt dessen wollen wir lieber noch eine Vergleichung zwischen Sprache und Mathematik anstellen.

Zu den vorzüglichsten formalen und intensiven Bildungsmitteln des Geistes gehören bekanntlich auch die mathematischen Wissenschaften. In welchem Verhältniß steht nun die Bildung durch Mathematik zu der Bildung durch Sprache?

Die Geistesthätigkeiten, welche durch mathematische Gegenstände erregt werden, gehören vorzugsweise dem inneren Anschauungsvermögen, der productiven Einbildungskraft und dem Verstande (dem Combinations-, Abstractions-, Reflexions-, Urtheils- und Schlußvermögen, mit einem Worte dem Verstande) an. Die übrigen Vermögen des Geistes werden nur entfernter oder mittelbarer Weise dadurch angesprochen. Dagegen erregt ein bildender Sprachunterricht den ganzen Geist, auch die ebengenannten Vermögen, wenn auch nicht in so entschiedener, energischer Weise als die Mathematik. Das Sprachstudium fördert daher mehr die allseitige Bildung, Mathematik bildet mehr einseitig, wenn auch auf ihrem Gebiete intensiv tiefer. Dazu kommt, daß die Mathematik überall zu entschiedener Gewißheit und absoluter Wahrheit führt; in der Sprache dagegen fehlt sehr häufig diese Entschiedenheit; man muß sich oft mit Annäherungen an die Wahrheit, ungefähren Begriffsbestimmungen, mit Analogien und Wahrscheinlichkeiten begnügen. Wenn dieses in Betreff der Entschiedenheit und Sicherheit der Ausbildung als ein Mangel des Sprachstudiums aufgefaßt werden muß, so erscheint diese Eigenthümlichkeit auf der anderen Seite wieder als ein Vortheil, indem die Sprache dadurch der Natur der übrigen Lebensverhältnisse sich nähert, in welchen auch weit häufiger nach Wahrscheinlichkeit und vermutheten Voraussetzungen, als nach untrüglichen Vordersätzen geurtheilt und gehandelt werden muß. Die Bildung durch Sprache gewährt darum vorzugsweise eine Bildung für's Leben, wie es ist. Entschiedenheit und Festigkeit der Ansichten und des Charakters ist mehr ein Ergebniß mathematischer Bildung. In solcher Weise ergänzen beide hochwichtige Gegenstände einander, und die Bildung der Jugend ruht daher zum großen Theile auf den beiden Pfeilern: Sprache und Mathematik. —

II. Methode des Sprachunterrichts.

Hier ist es unsere Aufgabe, die weiter oben aufgestellten allgemeinen Unterrichtsgesetze auf die deutsche Sprache anzuwenden. Denn die Methode eines Gegenstandes wird sowohl durch die Natur der Entwickelung des menschlichen Geistes als auch durch das Object bestimmt, mit welchem sich der Unterricht beschäftigen will. Wir haben daher zuerst besonders darauf zu sehen, wie es mit der Sprachkenntniß des Schülers steht, wenn er die Schule betritt, und wie sich daran ein natur- und sachgemäßes Verfahren anschließt.

Haben wir nun dem Schüler in der Sprache das Verstehen und Können angeeignet, so tritt das Bedürfniß des Wissens, die Aufklärung des Bewußtseins über das, was mehr oder weniger dunkel vollzogen wird, hinzu, und wir stellen daher als zweite Regel auf:

2. Bringe dem Schüler nun die Sprachformen, deren er sich mit Geläufigkeit bedient, zum Bewußtsein durch Zergliederung, also auf dem analytischen Wege!

Wenn wir diese Regel als zweite aufstellen, so ist damit nicht gesagt, daß sie erst dann gebraucht werden soll, wenn die Sprechfertigkeit des Schülers einen hohen Grad erreicht hat; vielmehr kann die Anwendung der zweiten alsbald eintreten, wenn dem Schüler nur irgend eine entsprechende Uebung geläufig geworden ist. Aber dieß ist unsere Meinung, daß die Uebung jederzeit der Reflexion und dem Bewußtsein über die Erscheinung vorhergehe. Der Schüler soll die Muttersprache erst können, bevor er sich zum Bewußtsein über die Formen und Gesetze, die darin liegen, erhebt. Der rohe Haufen der Menschen gelangt dahin nie. Es ist auch schon recht dankens- und anerkennenswerth, wenn es erst einmal dahin kommt, daß Alle richtig sprechen und schreiben. Aber zum Wesen der Bildung eines Menschen gehört es, daß er nicht nur richtig verfahre, sondern auch die Regeln und Gesetze kenne, welchen das Verfahren untersteht. Das richtige Verstehen und Verfahren, das unmittelbare, nicht durch Regeln, sondern durch Anschauen und Denken, in dem Leben und in der Schule durch Sachunterricht erlernte Können ist und bleibt jedoch die erste und nächste Hauptsache. Hat man diese erzielt, dann kommt das Andere.

Nun haben wir festgestellt, daß dieses Bewußtsein (ein eigentliches Lernen oder Erlernen kann man es nicht nennen, denn der Schüler kennt ja schon die Formen, wenn er sie auch noch nicht ordnen, von einander ableiten kann ꝛc.) auf dem zergliedernden oder dem analytischen Wege zu entwickeln sei. Ganz natürlich. Denn die Sprache, die der Mensch spricht, ist ein Ganzes; er spricht nie einzelne Wörter ohne Sinn und Bedeutung, sondern stets Worte, Sätze, Urtheile und Gedanken aus. Das organische Ganze ist ihm daher zuerst bekannt, vor allem Einzelnen. Da man nun nach früherer Feststellung überall von dem Bekannten auszugehen, an dieses das Unbekannte anzuschließen und, wo möglich, aus ihm zu entwickeln hat; so beginnt man also mit der Betrachtung einzelner kleiner Ganzen, welche der Satz darstellt. Die Theile desselben bis zu den einfachsten, den Elementen, mit welchen der Zergliederungsproceß aufhört, können nur auf dem analytischen Wege gefunden werden. Dieses eine Beispiel möge es anschaulich klar machen, daß dieser Unterrichtsgang in der Muttersprache überall vorherrscht: zuerst praktische Einübung, dann Erhebung der Formen zu klarem Bewußtsein; erst Können,

dann Wissen; erst Sprechübungen, dann Sprachübungen; erst Praxis, dann Theorie und zwar auf dem analytischen Wege.

Es versteht sich von selbst, daß die einzelnen zusammengehörigen, einander ähnlichen Sprachformen neben einander geordnet und mit einander verglichen werden; aber auf dergleichen Specialien können wir uns hier bei Aufstellung der allgemeinen Regeln für den Sprachunterricht nicht einlassen. Wir müssen erst die Hauptgesichtspunkte feststellen, und Einzelnes für das folgende Kapitel versparen.

Ist nun auf dem zergliedernden Wege das Einzelne zum Bewußtsein gebracht, so befolgt man bei der Fortsetzung des Unterrichts die dritte Regel:

3. Verbinde mit der Zergliederung die Zusammensetzung in praktischen Uebungen nach gestellten Bedingungen, also synthetisch!

Das ist das Zeichen eines guten Unterrichts, wenn die Uebungen mannigfaltig sind, und überall Lernen und Einsicht mit Uebung und Fertigkeit verbunden wird. So hier. Zu allererst Nachahmung; dann Wissen; nun wieder Uebung. Sobald nämlich irgend eine Sprachform zu klarem Bewußtsein erhoben ist, läßt man dieselbe wieder in den organischen Verband einfügen, indem man angibt, in welcher Weise es geschehen soll, d. h.: man stellt die Bedingungen der einzelnen Aufgaben. Wenn z. B. die verschiedenen Casusendungen aus dem Satze herausgehoben, und zur vereinzelten Betrachtung hingestellt worden sind, so wird verlangt, daß Sätze gebildet werden, in welchen die verschiedenen Casusformen vorkommen. Oder wenn aufgesucht worden, in welchen Fällen man sich der Conjunctivformen bedient, so stellt man die Aufgabe, daß Satzverbindungen gesucht oder gemacht werden, welche den einzelnen Fällen entsprechen. So überall, durch den ganzen Sprachunterricht hindurch, Wissen und Können, Lernen und Ueben mit einander verbindend, damit das Eine das Andere ergänze. Von dem Thun geht man aus, und mit dem Thun endigt man auch. Das Erste geschieht ohne klares Bewußtsein, das Zweite mit demselben. Zwischen Beiden liegt die Reflexion in der Mitte. Zum Thun an und für sich ist sie also nicht nöthig; wohl aber zum bewußten Thun.

Die vierte und letzte allgemeine Regel ist die:

4. Verbinde die Betrachtung des Aeußeren immer mit dem Inneren, die Form mit dem Inhalte!

Der Sprachunterricht hat es zunächst mit dem Aeußeren, mit den Formen, mit dem Sprachleib zu thun. Aber man vergesse nie, daß der Leib nur um des Geistes willen vorhanden ist, daß die Seele mehr gilt als der Leib, daß die Kenntniß der Formen an und für sich keinen selbstständigen Werth hat, daß man sie daher nie ausschließlich zum Gegen-

stande der Betrachtung machen muß. Immer und überall suche man ihre Bedeutung, die Vorstellungen oder Beziehungen auf, die durch sie ausgedrückt werden, und die Beziehungen der einzelnen Formen und der dadurch dargestellten Vorstellungen zu einander. Unerträglich nüchtern, abstract und rein äußerlich wird sonst der Sprachunterricht, nur extensiv, nicht intensiv bildend. Die stete Verbindung des Inhalts mit der Form nöthigt den Lehrer, den einzelnen Redetheil oder eine einzelne Redeform nie allein für sich, sondern stets in ihrem organischen Verbande mit allem Anderen, also in dem lebendigen Satze zu betrachten, das Einzelne stets auf das Ganze zu beziehen, wodurch allein es auch in seiner Wesenheit aufgefaßt werden kann. Nur in solcher Weise ist ein bildender Sprachunterricht möglich.

Es wird wohlgethan sein, diesen allgemeinen Regeln noch einige speciellere, oder Rathschläge für die Lehrer der Volksschulen, für die wir zunächst schreiben, anzureihen, bevor wir zur Darstellung der wichtigsten Lehrmittel übergehen.

Wir wollen darum zuerst bemerken, daß es eine ungebührliche und ungerechte Forderung ist, wenn Jemand nicht nur verlangt, daß über den Sprachunterricht die Regeln in einer solchen Bestimmtheit und Vollständigkeit aufgestellt werden, daß der einzelne Lehrer sich unbedingt darnach richten könne, ohne etwas wegnehmen oder zusetzen zu müssen; sondern auch, daß Lehrgang und Ausarbeitung desselben ganz und gar für ihn und seine Verhältnisse passen. Wer Solches verlangen wollte, verkennt ganz und gar die Natur der Sprache und ihren unendlichen Reichthum, und er beachtet nicht die zahllose Mannigfaltigkeit der Verhältnisse. Es ist rein unmöglich. Am allerwenigsten läßt sich die Sprache so bestimmt behandeln und zuschneiden. Ein sprachlicher Lehrgang für Gymnasien paßt vielleicht nicht für die bestehenden Bürgerschulen, diese verlangen wieder Anderes als die Volksschulen, und eine gehobene Volksschule Anderes als eine beschränkte u. s. w. Aus diesem Umstande erklärt sich zum Theil die beim ersten Blicke auffallende Erscheinung, daß wir noch bis zum heutigen Tage keine Sprachlehre, keinen Leitfaden für den Unterricht in der Muttersprache besitzen, der sich des allgemeinen Beifalls der Stimmfähigen zu erfreuen gehabt hätte. Auch scheint es, daß wir einen solchen noch so bald nicht zu erwarten haben. Um so weniger also kann man dem einzelnen Lehrer in Betreff des Sprachunterrichts, den er seinen Schülern ertheilen will, solche Vorschriften geben, daß er des eigenen Urtheils entbehren könne. Ich kann daher die nachfolgenden Winke auch nur der Prüfung anempfehlen.

1. Befriedige, in Betreff des Sprachunterrichts, zuerst die wichtigsten und nothwendigsten Bedürfnisse deiner Schüler, ehe du an das Weitere denkst!

Die Sprache hat ein unendliches Feld, und man kann den Grund so tief suchen oder legen, daß man Blüthen und Früchte nimmer zu sehen bekommt. Aber das sei ferne! Man erforsche die Verhältnisse der Schüler, und richte darnach das Verfahren ein! Sehr viel kommt dabei auf die Länge der Zeit, die sie in der Schule zubringen werden, auf die Regelmäßigkeit des Schulbesuchs, auf den Stand der Eltern ꝛc. an. Verlassen die Schüler mit dem zehnten Jahre die Schule, so wird einer großen Zahl derselben kaum mehr als die Fertigkeit, einen Satz richtig zu schreiben, anzueignen sein. Und wenn ein Kind dem Bauern- oder Handwerksstande angehören wird, so ist ihm vor allen Dingen die Fertigkeit, praktische Aufsätze über Angelegenheiten des Lebens anfertigen zu können, anzueignen. Erst wenn das absolut Nothwendige, das Unentbehrlichste, erstrebt ist, erst dann beginnt man den weiteren Ausbau.

2. Lege deinem Unterricht in der Muttersprache einen bestimmten Leitfaden zu Grunde!

Wir haben diesen Rath oben schon im Allgemeinen gegeben. Für den Sprachunterricht hat er eine besondere Wichtigkeit, weil man sich in keinem Gebiete so leicht in's Weite und Breite verliert, als in dem Sprachunterricht. In jedem andern Unterrichtszweige, in der Geographie, Naturgeschichte, Zahlenlehre ꝛc., sind dem Lehrer natürliche Gränzen gesteckt, die ihm, selbst wenn er sich einmal verirrt hätte, wieder auf den rechten Weg helfen. Aber in der Sprache ist das nicht so. Darum thut es hier zumal Noth, sich einem sicheren, erfahrenen Führer anzuvertrauen, bis man vielleicht später dazu gelangt, sich selbst einen neuen Weg bahnen zu können.

Ob es nun auch wohlgethan sei, dem Schüler selbst ein Aufgabebüchlein in die Hand zu geben, läßt sich nicht allgemein bestimmen. In der Regel bin ich dafür. Der Lehrer braucht dann nichts Unnützes zu diktiren, oder er erspart wenigstens Zeit (eine unendlich wichtige Rücksicht!), die Schüler können unmittelbar nach ertheiltem mündlichen Unterricht zu stiller Selbstbeschäftigung übergehen, der Privatfleiß ist bestimmt geregelt, und die Willkür des Lehrers in der Auswahl des Stoffes ist in heilsamer Weise beschränkt, wenn auch nicht unmöglich gemacht, da ja auch Manches von dem Stoffe des Uebungsbuches weggelassen oder zugesetzt werden kann. Wenn daher ein Lehrer in dem Sprachunterrichte mehrere Abtheilungen in demselben Zimmer versammelt hat, so rathe ich unbedingt zum Gebrauche eines Uebungsbüchleins. Auch in der Sprache „macht Uebung den Meister". Darum werden wir in dem folgenden Abschnitt mehrere empfehlenswerthe Aufgabebüchlein namhaft machen.

3. Halte mit unüberwindlicher Zähigkeit auf Genauigkeit, Vollständigkeit und Reinlichkeit der schriftlichen Arbeiten!

Es ist beinahe unglaublich, welche eigentliche Liederlichkeit manche Schüler oder gar Schülerinnen sich in Betreff der schriftlichen Ausarbeitungen und der äußeren Erscheinung der Bücher zu Schulden kommen lassen. Die Arbeiten werden halb gemacht, mit sichtbarer Flüchtigkeit und schlecht niedergeschrieben, die Bücher durch Dintenflecken besudelt, die Correctur wird nicht nachgesehen, die angestrichenen Fehler werden nicht verbessert ꝛc. Wo das von einem, eben erst in die Schule eingetretenen Schüler geschieht, da findet die Sache Entschuldigung. Wenn es aber nicht bald anders wird, und nicht Regel ist, daß die Kinder an Genauigkeit, Vollständigkeit und Reinlichkeit gewöhnt werden, da trifft den Lehrer der ernsteste Tadel. Was soll daraus werden, wenn ein Kind keine Scham und Scheu hat, mit solchen offenen, auf der Hand liegenden Beweisen von Leichtsinn vor den Lehrer hinzutreten? Muß dieß nicht den nachtheiligsten Einfluß auf den ganzen Charakter des Kindes ausüben? Wie wird ein in so schlechten Angewöhnungen aufgewachsenes Kind auch in andern Dingen Nachlässigkeit, Leichtsinn und Liederlichkeit offenbaren! Darum nehme man es mit diesen Erscheinungen recht ernst und streng. Es kommt nicht darauf an, daß viel gemacht werde; aber was gemacht wird, muß gut, d. h. nach den Kräften des Kindes — gut gemacht werden. Reinlichkeit der Handschrift und des Schreibebuches liegt jeder Zeit innerhalb der Gränzen des Vermögens der Kinder.

4. Suche die Kinder bei ihren Arbeiten vor Fehlern zu bewahren, corrigire aber demnächst auch die Arbeiten mit Sorgfalt!

Es liegt auf der Hand, daß es besser ist, die Kinder so zu leiten und zu belehren, daß sie keine Fehler machen, als dieselben hinterher zu verbessern. Es ist daher nicht genug, die Schüler schriftliche Arbeiten anfertigen zu lassen, sondern der Unterricht muß sie vorher so weit geführt haben, daß sie die aufgegebenen Arbeiten ohne Fehler machen können. Damit ist aber noch nicht gesagt, daß ihnen nicht auch absichtlich fehlerhaft ausgeführte Aufgaben vorgelegt werden dürften, damit sie dieselben verbessern. Vielmehr kann dies eine ganz gute Uebung sein. Leider nur bestand ehemals ein großer Theil, wo nicht das Ganze der schriftlichen Arbeiten, in der Verbesserung fehlerhafter Beispiele. Das war denn freilich sehr verkehrt. Soll die Sicherheit des Urtheils der Schüler geprüft werden, so eignet sich dazu ein absichtlich fehlerhaft an die Schultafel geschriebenes Thema recht gut. Wohlgemerkt: zur Prüfung der Reife des Urtheils, nicht zur Uebung. Das Einüben muß an dem Richtigen, nicht an dem Unrichtigen geschehen. Das Musterhafte werde zur Anschauung gebracht, nicht das Fehlervolle oder gar Schlechte!

Hat nun ein Kind seine Arbeit nach Kräften gemacht, so hegt es auch die gerechte Erwartung, daß der Lehrer sie nicht nur ansehe, sondern durchsehe und auf die Fehler aufmerksam mache. Denn das Kind

arbeitet in seiner Meinung nicht für sich, sondern für den Lehrer. Würdigt er nun die Arbeiten keiner genauen Durchsicht, so glaubt das Kind entweder, umsonst zu arbeiten, oder es wird wenigstens gewiß nicht mit rechter Aufmerksamkeit und Lust arbeiten. Ob nun der Lehrer es für's Beste hält, die Fehler selbst zu verbessern (?), oder nur (mit rothen Strichen) anzustreichen, damit der Schüler die Verbesserung selbst vornehme, oder (zuweilen) die Bücher umtauschen und von den Schülern selbst die Fehler aufsuchen zu lassen, muß dem Lehrer selbst überlassen werden. In solchen Verfahrungsweisen muß man sich zum Theil nach den Umständen richten. Aber in jedem Falle muß die Correctur geschehen und der Schüler angehalten werden, sich die gemachten Fehler zu merken, oder eine fehlerlose Abschrift in einem Reinheft anzufertigen ꝛc.

III. Lern- und Lehrmittel für den Sprachunterricht.

Wir theilen die über den Unterricht in der Muttersprache namhaft zu machenden Schriften in Lern- und Lehrmittel, d. h. in solche, aus welchen der Lehrer wichtige Kenntnisse und Ansichten schöpfen kann, ohne daß sie ihm als Leitfaden dienen können, und in solche, die in letzterer Hinsicht zu empfehlen sind, sei es als Leitfaden für den Lehrer, oder als Uebungsbuch für die Schüler. Wir können sie auch unter die beiden Rubriken der wissenschaftlichen und der pädagogischen Werke vertheilen. Nur die letzteren sind nach didaktischen oder unterrichtlichen Grundsätzen bearbeitet. Beide Eintheilungen fallen ungefähr zusammen, und wir haben keinen Grund, sie auseinander zu halten.

A. Wissenschaftliche Werke.

Von diesen machen wir, unseres praktischen Zweckes wegen, nur wenige namhaft. Wir wählen ihrer zwei aus, zur Charakterisirung der beiden verschiedenen Richtungen, welche die Sprachforschung genommen hat. Die erste von Grimm hat den historischen, die andere von Becker den rationellen Weg eingeschlagen. Die historische Sprachforschung untersucht den Gang, den die Entwickelung der Sprache von den Anfängen an, so weit sich diese in Schriftwerken rückwärts verfolgen lassen, bis zur heutigen Zeit genommen hat, und stellt die Resultate zusammen. Die rationelle Sprachforschung geht von allgemeinen Ansichten oder Principien aus, um aus denselben die Gesetze und Erscheinungen der Sprache zu entwickeln. Das bedeutendste, von ungeheurer Gelehrsamkeit zeugende Werk der historischen Sprachforschung ist dieses:

1. Deutsche Grammatik von Dr. Jacob Grimm ꝛc. Göttingen, Dieterich'sche Buchhandlung. Vier Bände. 1822 — 1837. (17 Thlr. 6 gGr.)

Der erste Band (1082 Seiten) handelt zuerst, bis S. 596, von den Buchstaben, dann von den Wortbiegungen; der zweite Band handelt auf 1020 Seiten die Wortbildung ab.

Dieses Werk ist, wie aus dem Inhalte schon hervorgeht, nur für den gelehrten Sprachforscher geschrieben, wird daher auch dem Elementarlehrer hiermit nicht empfohlen. Eher kann der gebildete Elementarlehrer schon das folgende, bedeutendste Werk der rationellen Sprachforschung benutzen:

2. Organism der Sprache von Dr. K. F. Becker ꝛc. Zweite, neu bearbeitete Ausgabe. Frankfurt a. M. 1841, Kettembeil. (603 S. 3 Thlr.)

Becker stellt in diesem Werke die Sprache als ein Product zweier Principien, des logischen und euphonischen oder phonetischen, auf, als ein aus der Natur des denkenden Menschengeistes nach einem in ihr liegenden genetischen oder erzeugenden Gesetze mit Nothwendigkeit hervorgegangenes harmonisches, organisches Ganze, als einen Organismus. Früherhin war man mehr gewohnt, die Sprache als ein aus bewußter Reflexion entstandenes, mit Absicht erfundenes Werk zu betrachten. Diese Ansicht widerlegte Becker mit siegender Kraft in der ersten Auflage, indem er in seinem Organism die Physiologie der Sprache aufstellte. Jetzt nimmt er fast keine Rücksicht mehr darauf, denn sie ist eine verschollene.

Die vorliegende zweite Auflage ist als eine neue Schöpfung zu betrachten. Durch des Verfs. tiefe Forschungen tritt jetzt auch das logische Princip in seine Rechte ein. Wer als Kenner und Lehrer des Deutschen und fremder Sprachen in höheren Anstalten nicht hinter der Zeit zurückbleiben will, darf dieses und die übrigen Werke Becker's nicht umgehen. Durch das vorliegende sind die früheren Werke desselben Verfassers:

Die deutsche Wortbildung, oder die organische Entwickelung der deutschen Sprache ꝛc. Frankfurt a. M. 1824. Hermann'sche Buchhandlung. (2 Thlr. 12 gGr.)

Das Wort in seiner organischen Verwandlung. Ebendaselbst 1833. (1 Thlr. 16 gGr.)

zwar nicht ganz überflüssig gemacht, aber es verhält sich zu ihnen wie die reife Frucht zu ihrer Blüthe. Weit entfernt, nur für das Studium des Deutschen wichtig zu sein, ist es vielmehr eine Grundlage für alle Sprachen. Denn es erklärt die Erscheinungen der Sprache aus der Logik (nur nicht nach einem logischen System); die Denk- und Anschauungsvermögen sind aber in allen Sprachen, weil in allen Menschen als Wesen einer Gattung, dieselben.

B. Pädagogische oder unterrichtliche Werke.

Diese sind entweder für den höheren oder für den niederen Unterricht geschrieben. Die ersteren können wir nicht übergehen, werden aber, unseres nächsten Zweckes wegen, am längsten bei den andern verweilen. Ganz scheiden wir von unserm Gebiete diejenigen Grammatiken, welche nach dem alten Zuschnitte der lateinischen Grammatiken ausgearbeitet sind. Wir rechnen dazu nicht bloß die Grammatiken von Adelung, Moritz, Heynatz, Bauer, Splittegarb, sondern auch die vielbekannten und vielbenutzten Schriften von Heyse *) und Heinsius, ungeachtet ihrer Verbesserungen in den vielfachen Ausgaben. Wir wollen diesen Werken keineswegs allen Nutzen absprechen; aber für veraltet

*) „Heyse's Leitfaden zum gründlichen Unterricht in der deutschen Sprache ꝛc. Hannover, Hahn'sche Buchhdlg. Fünfte Auflage, 1839." (6 gGr.),

so wie:

Dessen „Theoretisch-praktische deutsche Schulgrammatik, oder kurzgefaßtes (jedoch 417 S., groß 8., starkes) Lehrbuch der deutschen Sprache, mit Beispielen und Aufgaben zur Anwendung der Regeln ꝛc. Zwölfte Auflage. Ebendaselbst, 1840." (20 gGr.),

so wie endlich:

Desselben „Ausführliches Lehrbuch der deutschen Sprache. Fünfte Ausg. Ebendas. 1838. Erster Band. (2 Thlr. 20 gGr.)

sind nach den Grundsätzen der alten andocirenden, juxtaponirenden Regel-Grammatik bearbeitet. Wie sich die neue Grammatik von ihr unterscheide, kann man in den Becker'schen Werken nachlesen, wenn man es nicht vorzieht, es aus ihrem Inhalte selbst kennen zu lernen. — (Heyse's allgemein-verdeutschendes und erklärendes Fremdwörterbuch ꝛc. Neunte Aufl., 1843. Hannover, Hahn'sche Buchhandlung. (3 Thlr.), so wie der Auszug aus demselben: „Kleines Fremdwörterbuch, ebendaselbst 1840" (494 S. 1 Thlr. 8 gGr.), welches gewöhnliche Bedürfnisse vollkommen befriedigt, sind empfehlenswerthe Bücher.) — Wer sich aber zur Entwickelung des Lehrstoffs einer organischen Grammatik nicht entschließen kann, d. h. nicht dazu befähigt fühlt (es werden allerdings höhere Kräfte dazu verlangt: nicht bloßes, wenn auch noch so umfangreiches, aggregatartiges Wissen, sondern systematische Erkenntniß — nicht bloß memorienartiges Vorsagen, Abfragen und Einüben, sondern didactische Entwickelungskraft und Energie u. s. w.), folglich eine Grammatik alter, aber möglichst einfacher und guter Art (natürlich nicht in der Volksschule) gebrauchen will, dem empfehlen wir: 1) die „Schulgrammatik der deutschen Sprache von Wiecke und Richter, zweite Auflage, Frankfurt a. d. O. 1841, Hoffmann" (126 S. 9 gGr.), und noch mehr die „deutsche Sprachlehre für Bürger- und Volksschulen von Wahlert, fünfte Auflage, Magdeburg 1839, Rubach" (4 gGr.). — Als Materialienbuch für Synonymik, welche in keiner Schule ganz übergangen werden darf, empfiehlt sich mit Grund: 2) Eberhard's synonymisches Handwörterbuch, siebente Auflage, Berlin 1837, Nauck. (2 Thlr. 8 gGr.)

halten wir ihre Form, welche, wie gesagt, von den lateinischen Grammatiken hergenommen ist. Wir haben gezeigt, daß die Muttersprache nicht wie eine fremde Sprache behandelt werden dürfe. Darum genügt auch eine einer fremden Sprache abgeborgte Darstellungsweise nicht für die Muttersprache, und da wir Schriften besitzen, welche mit größerer Selbstständigkeit und Freiheit die Sprache behandeln, so zählen wir die Schriften der genannten Verfasser mit allen ähnlichen zu den Erscheinungen einer vergangenen oder immer mehr vergehenden Zeit.

---

1. Lehrmittel für den höheren Unterricht.

1. Schulgrammatik der deutschen Sprache. Von **Dr. K. F. Becker.** Vierte, neu bearbeitete Ausgabe. Frankfurt am Main 1839, Kettembeil. (474 S. 1 Thlr.)

2. Ausführliche deutsche Grammatik, als Kommentar der Schulgrammatik. Von **Demselben.** Zweite Auflage 1842 — 1843. Zwei Bände. Ebendas. (5 Thlr.)

Die Sprachschriften Becker's bedürfen keines Lobes mehr; sie sind als die tüchtigsten, gründlichsten, consequentesten unter allen, welche in dem letzten Decennium erschienen sind, bekannt. Wer mit dem Fortschritt der Wissenschaft und des höheren Sprachunterrichts (wir müssen es accentuiren) bekannt bleiben oder es werden will, kann Becker's Werke nicht entbehren. Wir wollen damit auch jetzt noch nicht sagen, daß alle Untersuchungen, denen er seinen Scharfsinn gewidmet hat, zu einem endlichen Abschluß gekommen seien, vielmehr glauben wir zu wissen, daß nicht bloß die Lehre von den Formwörtern, sondern auch die wichtigste von allen, die von den Beziehungsverhältnissen, von Neuem untersucht werden muß — denn nur das von allen Seiten der Untersuchung sich Bewährende gehört in den Schulunterricht —; aber wir hegen zugleich die Meinung, daß Becker's Grammatik nicht nur einen wissenschaftlich gründlichen Unterricht in der Muttersprache herbeiführt (vorausgesetzt, wie überall, daß der Lehrer mehr versteht und auch mehr thut, als daß er einen Paragraph nach dem andern erklärt), sondern daß für sämmtliche Grammatiken fremder Sprachen, welche deutsche Schüler lernen sollen, die Becker'sche als ein nachzuahmendes Muster, als ein Sprach-Organon betrachtet werden sollte. Nicht nur soll der Unterricht in fremden Sprachen sich an den der Muttersprache anschließen, weil das Verständniß jener den gründlichen, naturgemäßen Unterricht in dieser zur Voraussetzung hat; sondern auch die Lehrmittel in fremden Sprachen sollen nach dem Plane und der Analogie der Lehrmittel in der Muttersprache ausgearbeitet sein. Die Muttersprache ist für den bildenden Unterricht in fremden Sprachen der Ausgangspunkt, das Centrum. *) Die-

*) „Es ist nicht genug, daß an den alten Sprachen eine Grammatik erlernt

sen in Wahrheit ungeheuern Fortschritt in der Methodik des ganzen Sprachunterrichts einzuleiten — das ist die hohe Bedeutung der Leistungen Becker's. An den Lehrern des höheren Unterrichts ist es nun, dieser Anforderung Genüge zu leisten und die Lorbeeren zu erringen, die auf diesem Felde zu verdienen sind. Viel versprechende Anfänge liegen darüber schon vor. Nur in solcher Weise kommt endlich Einheit, Uebereinstimmung und Natur in den Sprachunterricht der höheren Schulen.

Die vorliegende Schulgrammatik gehört in die mittleren und oberen Klassen der Gymnasien, in die Hände der Schüler. Die ausführliche ist Kommentar zu derselben, für die Lehrer.

3. **Dr. C. A. H. Herling**: Die Syntax der deutschen Sprache. Zwei Theile. (2 Thlr. 6 gGr.) Erster Theil: Syntax des einfachen Satzes. Frankfurt a. M. 1830, Hermann'sche Buchhdlg (1 Thlr. 6 gGr.) Zweiter Theil: Grundregeln des deutschen Styls, oder der Periodenbau der deutschen Sprache. Ein Lehrbuch für den stylistischen Unterricht. Dritte Aufl. 1832. Ebendaselbst. (1 Thlr.)

4. Erster Cursus eines wissenschaftlichen Unterrichts in der deutschen Sprache für Deutsche, nach einer neuen, auf die Bildungsgesetze der Sprachen gegründeten Methode, von **Demselben**. Ebendas. 1828. (1 Thlr.)

Die letztere Schrift ist für die unteren Klassen der Gymnasien und für den Elementarunterricht geschrieben. Aber wir zählen sie doch wegen des Mangels populärer Darstellung zu den Schriften für den höheren Unterricht.

Nächst den Schriften von Becker verdienen die von Herling die Aufmerksamkeit der Lehrer an höheren Schulen; ja in Betreff der Syntax streiten beide um den Vorrang.

Die Etymologie ist unstreitig von Becker am vollständigsten ausgearbeitet. Nur warnen wir bei dieser Gelegenheit vor einem Mixtum aus Becker, Herling, oder auch Schmitthenner und Andern. Ein solches trägt dem Unterrichte keine guten Früchte. *) Mischen heißt nicht

---

werde, die die Fertigkeit in der Muttersprache und den neueren Sprachen erleichtern könne; weit gründlicher und mehr in die Tiefe dringend ist die umgekehrte, von der Muttersprache ausgehende Methode, und weit schneller und sicherer zum Ziele führend."

Herling, Lehrbuch der Stylistik, 1837, S. IV.

*) Oben rieth ich den Lehrern, den Lehranfängern besonders, in jedem Gegenstande dem Unterricht einen Leitfaden zu Grunde zu legen. Eben um der Einheit und Consequenz willen — damit das leidige Aus-allen-Schriften-das-Beste-auswählen aufhöre. Derselbe Rath findet auf die Schriftsteller noch in höherem Maaße seine Anwendung. Was dabei, nämlich beim gewöhnlichen Eklekticismus, herauskommt, schildert in Betreff der Philosophie ein geistvoller Mann in dieser Weise:

„Wir können in ihm (dem Ekl.) nur eine mechanische Syntheſe entdecken, ein philosophisches Sträuschen, in welchem die hier und dort, auf den Gefil-

Die Leute, namentlich die Gelehrten und die Lehrer, sie wollen Deutsche sein, deutschen Sinn und Geist verbreiten, Patriotismus wecken. Wodurch geschieht es? Etwa durch künstliche Begeisterung für engherziges Heimaththum, etwa durch ausschließlichen Provinzialsinn, etwa durch hochtrabende Redensarten über die Herrlichkeiten dieses oder jenes — thums, oder durch servile Verdrehungen einzelner Regentengeschichten — es fehlt nicht an Beispielen — oder durch andere Arten von Knechtssinn, die keinem Volksgenossen der Erde weniger als dem Deutschen anstehen, oder durch confessionelle Parteistreitigkeiten, Controverspredigten und Unterscheidungs-Katechismen? Gewiß nicht. Der wahrhaft deutsche Sinn trägt das deutsche Volk in seinem Herzen, das deutsche Land, die deutsche Sprache. Land und Sprache, die Sprache an sich und die Meisterwerke in deutscher Sprache, die Literatur. Durchziehet, wenn ihr Deutsche bleiben und es mehr werden wollet, fußreisend die deutschen Fluren, die Ebenen und die Gebirge, und studiret die deutsche Sprache, die Schriftsprache und die Mundarten! Solches-Anstrebende verweisen wir auf das Werk von Götzinger.

Wir kommen nun zu den

2. Lehrschriften für den Elementarunterricht.

Wir stellen ein Werk voran, welches vorzüglich dem Lehrer dienen kann, die Sprache auf einen für ihn selbst bildende und zugleich unterrichtliche Weise kennen zu lernen. Es ist:

1. Sprachbildungslehre für Deutsche. Zur Benutzung in deutschen Volksschulen unterrichtlich dargestellt von **F. H. G. Graßmann.** Berlin, bei Reimer, 1828 — 1830. Erster Theil: Die Lehre von der Sylbenbildung in Verbindung mit der Sprachzeichenlehre für Deutsche. — Zweiter Theil: Die Lehre von deutscher Wortbildung. — Dritter Theil: Die Lehre von deutscher Redebildung. (Erster und zweiter Theil: 1 Thlr. 16 gGr. Dritter Theil: 1 Thlr. 6 gGr.)

Schon aus der logischen Anordnung und Vollständigkeit der einzelnen Theile des Ganzen, besonders des ersten Theils, gewinnt der Leser eine günstige Meinung von dieser Schrift. Sie ist zum Theil in dialogischer Form abgefaßt, nach der Erklärung des Verfassers, damit der Leser auf die leichteste Weise in die Sache eingeführt werde, und um daran ein Vorbild rein entwickelnder und naturgemäß fortschreitender Methode aufzustellen. Die Ausführung selbst erklären wir unbedenklich für wahrhaft elementarisch, wahrhaft bildend, wahrhaft musterhaft. Sie stellt dem Lehrer ein Vorbild auf, dem er in allen rationellen Gegenständen folgen kann. Darum empfehlen wir das fleißigste Studium dieser Schrift allen Lehrern. Selbst die Lehrer höherer Schulen können an ihr auf praktische Weise die geistbildende Methode kennen lernen. Da-

mit sagen wir nicht, daß der Lehrer diesen ersten Theil in *seiner* Schule ohne Weiteres zu Grund legen könne. Der Hr. Verf. verlangt es selbst nicht. Er wollte ein „Bild dessen aufstellen, was eigentlich sein sollte und was sein könnte, wenn alle Beschränkungen der Gegenwart weggedacht werden." — „Daß der Einwurf, die hier aufgestellte Behandlung des Sprachunterrichts eigne sich für jetzt nicht zur Einführung in unsere Schulen, gegründet sei, erkenne ich in dem Maaße an, daß ich auch nicht einmal den Wunsch hege, daß diese Einführung sogleich geschehen möchte, ja daß ich in meinem Verhältnisse als Schulaufseher und als Vorsteher eines Schullehrer-Seminars die vollständige Anwendung in Schulen meines Wirkungskreises für jetzt sogar untersagt habe, weil bei dem jetzigen Stande der Dinge daraus unvermeidlich Verwirrung und Unordnung hervorgehen müßte." Diese Sprache bekundet die richtigste Auffassung und Würdigung der bestehenden beschränkenden Verhältnisse in Verbindung mit dem Festhalten des eigentlichen Zieles und Ideales der wahren Menschenbildung. In jedem Falle stimmen wir der Hoffnung des Hrn. Verfassers bei, „daß der Lehrer an Volksschulen, auch wenn er das Dargebotene in seiner Schule nicht sogleich anwenden kann, doch theils in Hinsicht auf Methode, theils um seine Einsicht in die Muttersprache zu befestigen und zu vervollständigen, aus dem Buche wird Nutzen ziehen können." Die Gründe, warum nicht überall zur unbedingten Anwendung dieser Schrift geschritten werden kann, liegen einmal in der großen Ausdehnung der Sache, dann in den vielen neuen, aber überall begründeten Ansichten, und in den engen Verhältnissen der Volksschulen, die meist eine Beschränkung auf das unentbehrlichste Praktische zur Pflicht machen. Aber darum können die Vortheile des sorgfältigsten Studiums dieser Schrift, sowohl für die Methode des Lehrers im Allgemeinen, als auch für den Sprachunterricht im Besonderen, gar nicht ausbleiben. Eine Schrift von gleicher Vollkommenheit in Betreff der Methode und Behandlung eines Elementar-Unterrichtsgegenstandes besitzen wir, nach meinem Bedünken, in unserer ganzen Literatur nicht. Ich räume ihr in dieser Beziehung die erste Stelle ein. Dieß ist genug.

Der *zweite* Theil gestattet eher einen unbedingten Gebrauch; denn er enthält des Sachlich-Neuen weniger, des Unbedingt-Nothwendigen mehr, und er schließt sich enger an andere Lehrgänge über denselben Gegenstand an. Der *dritte* Theil ist auch mehr in der bekannten Weise der deutschen Grammatiken gearbeitet. Noch machen wir die Lehrer, welche bei dem Gebrauche der Bücher des Herrn Verf. den Schülern ein Büchlein, welches den Hauptlehrinhalt in vortragender Weise enthält, in die Hände zu geben wünschen, aufmerksam auf des Verfs.

2. *Kleine deutsche Sprachlehre für Volksschulen.* Berlin, bei Reimer, 1835. (149 S. 4 gGr.)

Nach unserem Ermessen aber gehört *keine* eigentliche Sprachlehre in die Hände der Schüler der Volksschulen.

3. Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre ꝛc. von Denzel. Dritte verbesserte Auflage. Dritter Theil. Stuttgart, bei Metzler, 1828 — 1836. (4 Thlr. 18 gGr.)

In vier Abtheilungen.

Wir haben oben die beiden ersten Bände des Werkes von Denzel charakterisirt. Nun müssen wir vom dritten Theile reden.

Derselbe enthält methodische Lehrgänge über alle Unterrichtsgegenstände der Elementarschule, nach ihrer Vertheilung auf die verschiedenen Klassen einer vollständigen Schule.

Die Anerkennung, welche die beiden ersten Theile des ganzen Werkes gefunden haben, verdient größtentheils auch der vorliegende dritte Theil. Die reife Ueberlegung und ernste Besonnenheit des Hrn. Verfs. sind überall sichtbar. Die Lehrgänge, die aufgestellt werden, schließen sich überall an das Bedürfniß der Kinder und ihren Standpunkt an. Können wir nun zwar den sprachlichen Lehrgang dem obigen von Graßmann nicht gleich setzen, so setzt er dagegen auch nichts, was nicht überall anwendbar und ausführbar wäre. Auf die Ergebnisse neuerer Forschungen, z. B. der von Becker, und ihre Bearbeitung für den Elementarunterricht ist keine Rücksicht genommen.

4. a. Lehrbuch der deutschen Sprache für Schulen. Von K. H. Krause. Halle, bei Schwetschke ꝛc. Erster Theil. Vierte Aufl. (3 gGr.) Sprachübungen mit einfachen Sätzen. — Zweiter Theil. Dritte Aufl. (4 gGr.) Sprachübungen mit zusammengesetzten, mit Redesätzen und mit verwandten Wörtern — Dritter Theil. Vierte Auflage. (4 gGr.) Sprachunterricht über einfache Sätze. — Vierter Theil. Vierte Auflage. (4 gGr.) Sprachunterricht über zusammengesetzte und Redesätze.

b. Methodisches Handbuch der deutschen Sprache, zur Erläuterung des Lehrbuches derselben, von K. H. Krause. Drei Theile. Vierte Auflage. Ebendaselbst, 1828. (2 Thlr.)

Diese Schriften sind weit und breit bekannt, und haben sich mit Recht unter den Elementarlehrern ein großes Publikum erworben. Das Lehrbuch ist nach einem äußerst einfachen Plane gearbeitet. Die beiden ersten Abtheilungen desselben enthalten rein-praktische Uebungen in einfachen und zusammengesetzten Sätzen; die beiden folgenden Abtheilungen liefern die nöthige Belehrung darüber, mit beigefügten Anwendungen und Beispielen.

Es ist also unsere obige Regel: erst Anwendung und Uebung, dann Belehrung und klares Bewußtsein über dieselben, befolgt, und dieses, verbunden mit der praktischen Einfachheit und Beschränkung auf den nächsten Zweck, haben diesen Schriften von Krause den großen Beifall, den sie erhalten, gewonnen.

Die drei Theile des methodischen Handbuches geben eine ganz ausführliche Anleitung zu dem Gebrauche des Lehrbuches mit allerhand belehrenden Bemerkungen über Methodik im Allgemeinen und Sprachun-

terricht im Besonderen. Lehrern, welche einen durchaus angebahnten Lehrweg kennen lernen, und einem bewährten Führer, der sie nirgends im Stiche läßt, sich anvertrauen wollen, empfehlen wir diese Schriften. Eine besondere Tiefe haben sie nicht, sie lassen auch Manches bei Seite liegen, was wohl der Beachtung werth wäre, und sie führen weniger in das Innere und in den Geist der Sprache, als man wünschen muß; aber nichts desto weniger sind und bleiben sie recht brauchbare, nützliche, praktische Lehrschriften.

Indem ich im Begriff stehe, die folgende Schrift namhaft zu machen, deren Verfasser mit dem Herausgeber dieses Wegweisers eine Person ist, muß ich ein für alle Mal auf den nach meinem Ermessen allein hier richtigen Gesichtspunkt aufmerksam machen. Die bisherigen Urtheile sind nicht die Aussprüche eines obersten untrüglichen Gerichtshofes, sondern einer einzelnen Person, die ihr Urtheil auch nur als individuell hinstellen will, und dasselbe gern dem der Leser unterwirft. Darum glaubte ich auch, kein Bedenken tragen zu dürfen, meine eigenen Schriften neben diejenigen stellen zu dürfen, neben welche sie nach meinem Dafürhalten gehören. Wie ich überall zur Prüfung auffordere, thue ich es auch noch mit besonderem Nachdruck in der eben genannten Beziehung. Ich bitte dieses ein für alle Mal zu berücksichtigen.

5. Praktischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache. Ein Leitfaden für Lehrer, welche die Muttersprache naturgemäß lehren wollen. Von **Dr. F. A. W. Diesterweg** ꝛc. Erster Theil: Die Wortbildung, Rechtschreibung und erste Anleitung zur Satz- und Aufsatzbildung mit vielen praktischen Aufgaben zur Förderung der schriftlichen Darstellung und des Denkens in der Sprache. Vierte, verbesserte und vermehrte Auflage. Bielefeld, bei Velhagen und Klasing, 1838. (16 gGr.)

Zweiter Theil: Die Wortformen- und Satzlehre. Dritte Aufl. Ebendaselbst, 1838. (16 gGr.) *)

Dritter Theil: Anleitung zum Verstehen der Lesestücke; Dynamik, Melodik und Rhythmik des Lesens. (Auch unter dem Titel: Beiträge zur Begründung der höheren Leselehre, oder Anleitung zum logischen und eu-

---

*) Den beiden ersten Theilen des prakt. Lehrganges ist sehr ähnlich gearbeitet:

Praktische deutsche Sprachlehre, zunächst für Elementarschulen und ihre Lehrer, von **P. Meister**, Hilfslehrer (Hülfslehrer) am Schullehrer-Seminar zu Idstein. Wiesbaden 1840, Ritter. Zwei Theile; erster: Laut-, Sylben- und Wortlehre; zweiter: Satzlehre. (2 Thlr.)

Für praktische Lehrer recht empfehlenswerth. Das Lehrverfahren huldigt den bereits feststehenden Ansichten: 1) Beispiele zur Anschauung und Entwickelung; 2) Ergebnisse aus der Betrachtung (Gesetze und Regeln); 3) Einübung derselben durch entsprechende Aufgaben.

phonischen Lesen.) Dritte, verbesserte und vermehrte Auflage. Ebendaselbst, 1839. (16 gGr.) *)

Die oben angezeigten Schriften sind, wie gesagt, in der elementarischen, nicht in der wissenschaftlichen Methode gearbeitet. Darüber sei noch eine kurze Auseinandersetzung erlaubt.

Bestimmt und genau müssen wir den elementarischen Sprachunterricht von dem höheren, wissenschaftlichen scheiden. Kinder können bis zum dreizehnten oder vierzehnten Jahre zu einer zusammenhängenden, systematischen oder wissenschaftlichen Erfassung der Sprache nicht angeleitet werden; der Versuch würde auf ein blindtodtes Anlehren wissenschaftlicher Formen hinauslaufen, die Schüler in die Wüste trockener Abstraction hineinführen. Wir unterscheiden daher in Betreff des Sprachunterrichts im Allgemeinen den elementarischen Theil und den wissenschaftlichen oder den constructiven. Der erste besteht darin, daß das Kind sich der Formen der Muttersprache so weit bewußt werde, als es zu einer sicheren und richtigen Auffassung des Inhalts, und zu einer praktischen gewandten Anwendung beim Sprechen, Lesen und Schreiben nöthig ist. Diese beiden Stücke: richtiges Verständniß und gewandte Anwendung, sind die beiden Zielpunkte, welche der elementarische Sprachunterricht anstrebt.

Andere Anforderungen stellt der wissenschaftliche Unterricht, auf welchen höhere Schulen, und alle diejenigen, welche mit Bewußtsein eine fremde Sprache lernen wollen, Anspruch machen. Hier kommt es darauf an, daß alle Formen und Gesetze der Muttersprache aus dem Dunkel zum hellen, lichten Bewußtsein emporgehoben, der Anschauung und Betrachtung vorgeführt, gegenseitig in Vergleichung gebracht, ihrem Wesen und ihrer Verwandtschaft nach bestimmt und angeordnet, kurz daß systematische Anordnung und Uebersicht gewonnen werde. Dadurch entsteht also die Aufgabe, die Vielheit der Formen aus einer bestimmten Einheit zu entwickeln, d. h. zu construiren. Deßhalb nennen wir die hier anzuwendende Methode die constructive, in welcher gute Grammatiken für den wissenschaftlichen Unterricht sich bewegen. Begreiflicher Weise stehen beide Theile oder Methoden des Sprachunterrichts: die elementarische und die constructive, nicht in absoluter Opposition zu einander, sondern sie ergänzen einander gegenseitig, indem jene dieser vor-

---

*) Beiträge zur Förderung des richtigen Lesens und kurze Anleitungen dazu liefern folgende zwei kleine Schriften:

Orthotonie oder Anleitung zur richtigen Betonung im Lesen und im Vortrage. Zunächst für Lehrer ꝛc. Augsburg 1843, Kollmann. (68 S.)

Beiträge zum Unterricht im guten Lesen. Von **Parisius**, Pfarrer in Glogau 1843, Flemming. (64 S. 6 gGr.)

hergeht, diese sich aus jener entwickelt, so daß also für alle Schüler ohne Ausnahme die Elementarmethode ihre Gültigkeit hat. Schüler, welche auf wissenschaftliche Bildung keinen Anspruch machen, und fremde Sprachen nicht zu erlernen haben, bleiben bei dem elementarischen Theile stehen, alle anderen werden zu dem constructiven übergeführt. Jene denken in der Sprache, diese über die Sprache, d. h. jene lernen die Sprache, um die in ihr enthaltenen Gedanken besser zu verstehen, und sich ihrer mit mehr Richtigkeit und Gewandtheit zu bedienen; diese machen in ausgedehntem Sinne die Sprache selbst zu einem Gegenstande (Objekte) ihres Nachdenkens, theils um der formalen Ausbildung des Geistes willen, theils um sie als ein Instrument zu handhaben, durch welches man befähigt wird, in die Gebiete anderer Sprachen einzudringen. Eben so verschieden als ihre Zwecke sind auch die Methoden beider Theile des Sprachunterrichts. Während der elementarische Theil, da die Muttersprache als ein Gegebenes vorliegt, analytisch behandelt wird, und nur bei der Aufstellung von Uebungsaufgaben — Verbindungen und Combinationen vorkommen, findet die synthetische Methode ihre Anwendung bei dem constructiven Theile. Die besten elementarischen Sprachlehrschriften der neueren Zeit haben sich daher ganz richtig in jener Methode bewegt, die gewöhnlichen Grammatiken aber seit alten Zeiten diese (obendrein meist sehr unvollkommen) angewandt. Vor der neueren Entwickelung der Didaktik wandte man die constructive Methode nach dem alten Zuschnitt der nach dem Muster der lateinischen Grammatiken verfertigten deutschen Sprachlehren auch auf den Elementarunterricht an, nicht nur in den unteren Klassen der Gymnasien, sondern auch in Volksschulen. Dieses ist aber durchaus verwerflich. Eine solche Methode bleibt bei einem todten Anlernen, bei Declinations- und Conjugationsübungen stehen, wenn sie auch, was allerdings als eine kleine Verbesserung angesehen werden muß, die einzelnen Formen, von denen sie gerade handelt, in der Verbindung mit anderen Theilen oder im Satze betrachtet. Wir wiederholen es daher nochmals: für die Volksschule gehört nur der elementarische Theil des Sprachunterrichts nach (überwiegend) analytischer Methode, für den höheren Unterricht der constructive Theil in (überwiegend) synthetischer Entwickelung.

Diese Bemerkungen schicken wir einer Schrift voraus, welche die Vortheile der elementarisch-entwickelnden Methode zu erreichen sich bestrebt, ohne auf systematischen Zusammenhang und (relative) Vollständigkeit verzichten zu müssen. Sie heißt:

6. Praktische Sprachdenklehre für Volksschulen und die Elementarklassen der Gymnasial- und Real-Anstalten. Nach Dr. Becker's Ansichten über die Behandlung des Unterrichts in der Muttersprache bearbeitet von **R. J. Wurst**, Professor und Director des Lehrerseminars und der Kantonschule in St. Gallen. Reutlingen, bei Mäcken, dritte Aufl. (Fünfzehnter Abdruck.) 1843. (14 gGr.)

7. **Theoretisch-praktische Anleitung zum Gebrauche der Sprachdenklehre.** Ein Handbuch für Elementarlehrer, welche vorwärts schreiten und sich vorbereitend mit dem neuesten Standpunkte der deutschen Sprachwissenschaft bekannt machen wollen. Erster Theil: Elementarische Satzlehre. Zweiter Theil: Die Wortlehre, Wortbildung und Rechtschreiblehre. Zweite Auflage. Von Demselben, ebendas., 1843. (2 Thlr. 10 gGr.)

Die erste dieser beiden Schriften ist für den Schüler, die zweite für den Lehrer bestimmt. Des Herrn Verfs. Lehrverfahren ist immer ein dreifaches: Anschauung in Beispielen, Betrachtung des Angeschauten oder vielmehr Ergebniß der Betrachtung des Angeschauten, und Uebung des durch die Betrachtung Erkannten. Die „Anleitung" enthält auch ausführliche Beispiele darüber, wie der Lehrer verfahren soll, und sie verfolgt genau den Gang des Schülerbuchs. Der Sache nach hält sich der Verf. ganz streng und ausschließlich an Becker.

Aus dieser Andeutung der Methode dieser Schriften springt ihre Eigenthümlichkeit in die Augen. Sie geht von der unmittelbaren Anschauung aus, stellt Beispiele, in welchen die zu findende allgemeine Lehre enthalten ist, zusammen, läßt dieselben von den Schülern betrachten, leitet zur selbstthätigen Auffindung und sprachrichtigen Darstellung der Regel an, stellt diese dann fest, lehrt sie anwenden, und fügt passenden Stoff zu ausgedehnteren Uebungen bei, Summa: befolgt die Methode, die wir oben als die natur- oder sachgemäße überall aufgestellt haben. Mit unbedingter Anerkennung haben wir daher diese Schriften Wurst's aufgenommen, empfehlen sie unbedingt zu weiterem Studium, bedingt aber ihren Gebrauch. Nach unserem Ermessen gehören sie in höhere Bürgerschulen wie in Gymnasien, und hier wird man sie fernerhin kaum entbehren können; aber in die Elementarschulen gehören sie nicht. Diese Meinung (welche nicht für das Verdict einer Jury ausgegeben wird) muß näher begründet werden.

Nach früherer Auseinandersetzung stellen wir die Schriften von Becker für den höheren Sprachunterricht oben an. Becker *) aber versteht sich auf den wissenschaftlichen, dogmatischen oder constructiven Unterricht besser als auf den elementarischen, oder vielmehr, er versteht sich

*) Becker — im vorliegenden Falle aus mehr als einem Grunde der competenteste Richter — hat sich über die Werke von Wurst also geäußert: „Es haben schon Viele versucht, meine Grammatik für die Volksschule zu bearbeiten: aber die Meisten haben theils durch vermeintliche Verbesserungen die ganze Ansicht entstellt, und die Einheit derselben zerstört, theils durch Methodenkram alles verflacht. Um desto mehr freut es mich, einmal ein Werk vor mir zu sehen, das in so hohem Maße gelungen ist. Die ganze Idee meiner Grammatik ist hier auf eine geistvolle und lebendige Weise aufgefaßt, und nicht minder klar und lebendig dargestellt."

Mit diesem Urtheile stimmt die Ansicht des Herrn P. L., Kirchenraths Lorberg — des tüchtigsten Beurtheilers von Sprachschriften — in der Allg. Schulzeitung (1837, Nro. 44.) überein.

nur auf jenen. Selbst die Schulgrammatik, für die mittleren Gymnasialklassen, Quarta und Tertia, berechnet, trägt den Gegenstand vor, und erläutert ihn hinterher durch Beispiele. Freilich nöthigt dieses den Lehrer, welcher sich dieser Grammatik bedient, nicht, es eben auch also zu machen; aber es wird aus bekannten Gründen in der Regel also geschehen. Das stimmt aber nicht mit dem Standpunkte der Quartaner und Tertianer, nicht mit den Anforderungen der Methodik überein. In dieser doppelten Rücksicht muß die dialogisch-entwickelnde Methode — keine bessere giebt es, und keine bessere wird erfunden werden; freilich ist dabei nicht von industriellem Schnelllernen, sondern von gründlich-deutschem Lernen die Rede — verlangt werden. Da nur ein höchst tüchtiger Lehrer sie zu produciren im Stande ist, so leistet Wurst dadurch, daß er sie giebt, dadurch, daß er in derselben obigen Leitfaden für Schüler bearbeitet, und den Lehrern ein Handbuch dazu gegeben hat, den schätzbarsten Dienst. In dieser Hinsicht sagte ich, daß die höheren Schulen seine Arbeiten fernerhin nicht werden entbehren können, nämlich solche Schulen, welche sich zu einer naturgemäßen Methodik bekennen wollen. Dadurch eben gelangen sie auch zur Benutzung der Verdienste Becker's, zum Gebrauch seiner Schriften. Wurst hat Becker'n vorgearbeitet. Dieser hat jenem das Gold aus den Schachten des Geistes überliefert; jener hat dasselbe für die schwachen Kräfte der Schüler verarbeitet, und den Gesellen gezeigt, wie sie die Lehrlinge befähigen, den Schacht selbstthätig zu befahren. Summa: erst Wurst, dann Becker, d. h. also überall in den höheren Schulen Becker, nur in den unteren Klassen nach Wurst. Dieses war das Erste.

Das Zweite ist: Wurst nicht in Elementarschulen. Er giebt zu viel; er legt ein Fundament, auf dem in diesen Schulen nicht weiter gebaut wird; er lehrt systematisch, er verlangt zu viel Abstraction.

In der Elementarschule muß man sich mit dem Unentbehrlichsten, Nothwendigsten begnügen, nichts um des bloßen Wissens willen lehren, auf jedes grammatische Lehrgebäude verzichten. Nur in höhere Schulen gehört eine Uebersicht der Grammatik. Wenn ein Elementarschüler Schriften, welche in seinem Lebenskreise liegen, versteht, mit Sicherheit fremde Gedanken auffaßt, und seine eigenen, wenn auch nur nach sicherer Leitung des Gefühls, richtig darstellt: so ist an ihm das Wesentlichste der Sprachbildung geleistet. Geleistet kann und soll dieses aber werden ohne das System der Grammatik. Vielmehr kann der ganze Sprachunterricht an das Lesebuch und an die übrigen Bücher, welche der Elementarschüler in Händen hat, angeschlossen werden. Die bedeutendsten Uebungen, welche nicht einmal in eigenen Stunden, noch in sachgerechter Reihenfolge vorgenommen zu werden brauchen, sind: sachliche Zergliederungen des Lesestoffs mit Anknüpfung der dazu erforderlichen grammatischen Verhältnisse, damit Inhalt und Form immer zusammen betrachtet werden, Uebungen in der Ableitung, und eine einfache Satzlehre. Ausführlichere

grammatiſche Belehrungen müſſen immer erſt nach Erklärung des Wortſinnes gegeben werden. Aber eines ſyſtematiſchen Sprachunterrichts kann der Elementarſchüler füglich entbehren. *) Man ſehe ſich auch nur in den Elementarſchulen nach den Früchten eines ſolchen um, und man wird davon zurück kommen! Herr Wurſt iſt allerdings entgegengeſetzter Anſicht; dagegen weiß ich Hrn. Schulrath Otto Schulz (vergl. Schulblatt für die Pr. Brandenburg 1837, 1. Heft, S. 33.) entſchieden auf meiner Seite. Deßgleichen Hrn. Inſpector Wagner in Brühl, einen der erfahrenſten, praktiſchſten Seminarlehrer, die es geben mag. In der Vorrede zu ſeinem, weiter unten bei der Rechtſchreibung anzuführenden methodiſchen Handbuche v. J. 1836 ſagt derſelbe (S. IX): „Eigentliche Sprachlehre (Grammatik) ſoll nur in den oberen Klaſſen derjenigen Volksſchulen gelehrt werden, welche die meiſten ihrer Zöglinge auf Gymnaſien oder höhere Bürgerſchulen entlaſſen; dann in Schulamts-Präparanden-Anſtalten und in Seminarien.“ (S. XI): „Dadurch, daß der Sprachunterricht in Volksſchulen beſchränkt wird, iſt es fortan dem Lehrer möglich, ſeine Schüler mehr, als es bisher geſchehen konnte, mit der Natur und ihren Erſcheinungen, mit dem Vaterlande, mit deſſen Geſetzen und anderen Einrichtungen bekannt zu machen. Dem Bürger und Landmanne ſind dieſe Kenntniſſe von weit praktiſcherem Nutzen, als dieſes ihm die Spitzfindigkeiten der Sprachlehre ſind. Wir müſſen immer mehr von dem Buchſtabenweſen, das uns die Gelehrtenſchulen in die Volksſchulen gebracht, zurückkehren, und mehr das Leben ergreifen.“ Dieß iſt ganz auch meine Meinung. In der Volksſchule kann der Sprachunterricht an das Leſebuch angeſchloſſen werden, wie auch Hr. Otto Schulz zeigt. Dann aber muß des Leſebuchs Inhalt ſprachlich geordnet ſein. Sonſt entbehrt der Unterricht aller Einheit; der gewöhnliche Lehrer ſchifft auf dem Sprachmeer nach allen Weltgegenden zugleich, und das Reſultat iſt ein Chaos in dem Kopfe des Schülers. Prüfet Alles und behaltet das Beſte.

Auf der anderen Seite anerkenne ich ſo gern und freudig den Werth der Leiſtungen des Herrn Verfs., daß ich ſie in Betreff ihres didaktiſchen Werthes für den mittleren Unterricht ſogar über die von Becker ſelbſt ſetze, und deſſen:

8. Leitfaden für den erſten Unterricht in der deutſchen Sprachlehre. Dritte Aufl. Frankfurt a. M., bei Kettembeil, 1839. (8 gGr.)

*) L'étude de la grammaire n'aura plus desormais que ce seul inconvenient, qu'il n'y a pas de grammaire populaire, parcequ'il n'est pas possible d'en faire, etc. — La grammaire n'est pas une étude pour les enfants; il faut réserver cet enseignement pour l'age de douze à quatorze ans; il faut enfin faire la grammaire par les élèves d'après des exemples etc.“

Reglement pour les écoles primaires, an 1833, pag. 103.

den Schriften Wurst's unterordne. Hier übertrifft der Schüler den Lehrer. Becker ist in der Forschung, wie in der systematischen Anordnung ein Meister, Wurst in der Methodik. Suum cuique! Dagegen ist und bleibt Becker's Abhandlung:

9. Ueber die Methode des Unterrichts in der Muttersprache. Frankfurt a. M., bei Kettembeil, 1833. (6 gGr.)

in Verbindung mit den Vorreden zu dessen ausführlichen deutschen Grammatik höchst lesens- nnd berücksichtigenswerth. Wenn ein solcher Mann der Anschaulichkeit in dem Unterrichte das Wort redet, so giebt das den Lehrern, die fast nur den Begriffsunterricht kennen, auf das Regelwerk den höchsten Werth legen, und das Wissen überschätzen, etwas zu denken. Möchten sich nur alle Lehrer höheren Schlages des Becker'schen Geistes bemächtigen! Durch ihn würden sie befähigt werden, ihrem Sprachunterricht eine wissenschaftliche Grundlage zu geben. Es wäre ein enormer Fortschritt. —

Endlich muß ich noch wegen eines auch von Hrn. Wurst mißverstandenen Wortes in der ersten Auflage des Wegweisers eine Bemerkung machen. Ich bestritt die Lehrweise, welche von dem Allgemeinen ausgeht, auch in dem Sprachunterricht. Dieses ist noch meine Meinung. Ueberall im Elementarunterricht muß man mit dem Anschaulichen, folglich mit dem Concreten, in der Sprache mit einzelnen Beispielen anfangen. Damit ist begreiflicher Weise nicht verlangt, daß man mit dem Einzelnsten, mit dem Element oder dem Atom, z. B. in der Sprache mit dem Laut oder Buchstaben, anfangen solle; vielmehr wird das Nächstliegende, weil man den Grundsatz: vom Bekannten zum Unbekannten, zugleich zu berücksichtigen hat, nichts Anderes als ein Satz sein. Aber nicht der Satz in abstracto (etwa: alle A sind B), sondern ein concreter Satz, oder mit Schiller zu reden: Ein Satz, der etwas setzt. Dadurch aber, daß ein specieller Satz (z. B. der Mensch denkt's, Gott lenkt's) ein zusammengesetztes Ding ist, welches seine Theile oder Glieder hat, folglich zerlegt oder zergliedert werden kann und soll (analytisches Verfahren, nach früherer Feststellung), dadurch wird er nichts Allgemeines, sondern er bleibt, was er ist, ein concretes Ding. Mit dem Anschaulichen hat man also auch in der Sprache zu beginnen, und man huldigt eben gerade dadurch diesem Grundsatze, wenn man mit Sätzen anfängt. —

Vorstehendem Urtheil über Wurst wüßte ich auch jetzt (1844) nichts Wesentliches beizufügen. Die Streitigkeiten, welche über ihn und seine Schriften geführt worden, sind wohl den Lesern bekannt. Mager's vernichtendem Urtheile (in seiner Revüe, 1842) kann ich nicht beistimmen. Bei diesem Extrem ist nicht eigentlich die gegen den grammatischen Unterricht in der Volksschule eingetretene Reaction angelangt, denn Ma-

ger verlangt unbedingt streng-grammatischen Unterricht *); sondern eine andere Ansicht von der Sache, die sich erst durchkämpfen muß. Vorerst müssen die Elementarlehrer, welche in die neuere Sprachmethodik eindringen wollen, immer noch an Wurst halten, wenn sie ihn auch direct ihrem Unterrichte nicht zu Grunde legen wollen. Die Leser wissen, daß der Streit über das Was und Wie in dem deutschen Unterricht in der Volksschule recht im Gange ist. Die Resultate sind abzuwarten. Hier können wir ihn nicht schlichten, sondern nur unsere Meinung sagen. Den grammatischen Unterricht ganz aufzugeben, ist ein Rath der Verzweiflung. Ihn an das Lesebuch anzuschließen, ist ein zu überlegender und zu versuchender Rath. Aber eines dazu geeigneten, dafür berechneten Lese- und Sprachbuchs und einer Anleitung zum Gebrauch desselben werden die Lehrer nimmer entbehren können. Wir verweisen solche auf die oben (in dem Kapitel über den Leseunterricht) namhaft gemachten Lese- und Sprachbücher von Stern, auf die Schullesebücher von Diesterweg, und auf die nachfolgenden Schriften von Lange und Kellner. Kein Unterricht erfordert so, wie der eigentliche Sprachunterricht, die reife Beurtheilung des Bedürfnisses der eigenen Schüler. Zu meiden ist überall in der Elementarschule der eigentlich abstracte Unterricht, wie wir dies überall auseinandergesetzt haben. Der Lehrer kann nun einmal des eigenen Urtheils nicht entbehren. Erfahrung und ein gesunder Blick auf die Verhältnisse der eigenen Schüler werden allzugroße Mißgriffe verhindern. „Selbst ist (auch hier) der Mann." Selbst ist der prüfende, d. h. nachdenkende und Erfahrungen sammelnde Mann. Keiner

*) Deutsches Elementarwerk (Lese- und Sprachbuch). Für untere Gymnasialklassen, höhere Bürgerschulen ꝛc. Von **Dr. Mager.** Stuttgart 1841 — 1844, Cast. (1 Thlr. 20 gGr.) — Der erste Theil enthält in zwei Abtheilungen das Lesebuch für untere Klassen, der zweite das Sprachbuch, der dritte das Lesebuch für mittlere Gymnasialklassen. Das Ganze ist für höhere Schulen. Es soll sich noch bewähren. — Die, welche in den Streit der Ansichten über den deutschen Unterricht auf höheren Schulen eingeführt werden wollen, müssen lesen: 1) Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Ein pädagogischer Versuch, von **R. H. Hiecke** ꝛc. Leipzig 1842, Eisenach. (1 Thlr. 8 gGr.); 2) Ueber den deutschen Unterricht auf Gymnasien, von **F. X. Günther.** Essen 1841, Bädeker. (2 Thlr.); 3) **Viehoff's** dafür angelegte wichtige Zeitschrift (seit 1843). Düsseldorf, Böttticher'sche Bchhdlg. (der Jahrg. in vier Heften 3 Thlr. 12 gGr.) — Bis jetzt schwankt der deutsche Unterricht zwischen abstractem Regelwesen und ungeregelter Empirie. Letzterer würden wir wieder anheimfallen, wenn die von religiösem Standpunkte aus (besonders von Günther, Hülsmann und Ph. Wackernagel) motivirten Vorschläge, die eigentlich gegen den formal-rationalen Unterricht gerichtet sind, Eingang fänden. Das hat aber gute Noth. Die eben angedeuteten Tendenzen haben bereits in Viehoff's Archiv durch Hoffmeister u. A. und in Mager's Revüe durch den Redacteur selbst ihre unwiderlegliche Widerlegung gefunden.

von ihnen wird in das wahrhaft zelotische Geschrei von „Wurstperiode", „Wurstgift" und grammatischer „Blausäure" einstimmen. In den neueren Schulen soll rationalistische Abstractionswuth herrschen! Man empfiehlt dagegen gläubiges Lernen und schweigendes Zuhören. Es ist — zum Erbarmen.

An Becker schließen sich auch folgende zwei Schriften an *):

10. Leitfaden für die Sprachbildung in deutschen Volksschulen. Ein Handbuch für Elementar- und Bürgerschullehrer, enthaltend Sprachübungen zur Bildung des Sprachgefühls nebst einer Sprachlehre als Erläuterung zu den Sprachübungen. Begründet auf Dr. Becker's grammatische Ansicht, und sachgemäß methodologisch angeordnet von **F. C. Honcamp**, Lehrer am Seminar in Büren. Essen, bei Bädeker, 1838. (1 Thlr.)

Der erste Theil dieses Buches enthält Sprachübungen zur Entwickelung des Sprachgefühls, der zweite enthält die Sprachlehre, d. h. die Regeln der Sprache. Durch jene soll der Schüler befähigt werden, diese zu finden. Die Sprachübungen sollen die Sprache verstehen lehren. Von sogenannten Sprech- und Denkübungen unterscheiden sie sich dadurch, daß sie in grammatischer Ordnung aufgestellt sind. Nach Art der Sprech- und Sprachschule von Lange ordnet der Verf. die Beispiele des ersten Theils etymologisch, um dem Schüler alle möglichen Beziehungen der Begriffe, in welcher Form sie auch erscheinen mögen, vorzuführen, damit er nachher aus diesem, ihm geläufig gewordenen Material die Sprachgesetze entdecken könne. Nichts soll dem Schüler gegeben werden, als höchstens das Beispiel, und der herkömmliche oder einzuführende Name für das Aufgefundene. „Die Auffindung selbst soll immer vom Schüler geschehen."

11. Vollständige Anleitung zum Elementar-Unterricht in der Sprachlehre. Ein methodologisches Handbuch für Lehrer, insbesondere für Lehrer an den oberen Klassen der Elementarschulen ꝛc. Dr. Becker's grammatischer Ansicht gemäß nach dem natürlichen System der Sprache angeordnet von **F. C. Honcamp**. Essen, bei Bädeker, 1841. (XXXVI u. 347 S. 1 Thlr. 8 gGr.)

Mit Wurst ist Honcamp der Mann, welcher das System Becker's für die Elementarschule gründlich bearbeitet hat. Wenn die vorhergehende Schrift die Sprachlehre nur in allgemeinen Umrissen gab, so legt er sie jetzt vollständig, systematisch und methodisch vor. Der Schüler

---

*) Dasselbe ist der Fall bei folgender, für Gymnasien bestimmter Schrift:

Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprache, nach Becker's Grundsätzen ꝛc, zunächst für die drei unteren Klassen eines Gymnasiums, von **R. Kämper**, Gymnasiallehrer. Minden, bei Eßmann, 1842. Drei Hefte mit vielen Uebungsaufgaben. (à 20 gGr.)

Veranlaßt durch die Verhandlung der westphälischen Directoren-Conferenz.

schaut zuerst die Sache in Beispielen an; dann entwickelt er, durch Fragen dazu angeleitet, das in ihnen liegende Grammatische. Da nach Becker's Ansicht der Hauptzweck des Sprachunterrichts darin liegt, den Schüler die Sprache verstehen zu lehren, so folgt von selbst, daß Hr. H. auf das logische Element der Sprache vorzüglich sein Augenmerk richtet. Außerdem lehrt er nicht abgerissene Bruchstücke, Aggregate; sondern er verknüpft das Mannigfaltige zur Einheit. Endlich verweilt er nicht bei einem Gegenstande bis zur Erschöpfung, sondern er läßt ihn von einer wesenhaften Seite auffassen, und kehrt später wieder zu ihm zurück. Lauter Grundsätze, welchen kein Kenner seinen Beifall versagen wird. Die Ausführung ist ebenfalls vorzüglich.

---

12. Praktischer Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht in Volksschulen. Ein Leitfaden für Lehrer von **R. E. Preuß**, nach dessen Tode herausgegeben von **L. Kahle** ꝛc. Königsberg 1841, Bon. (235 S. 12 gGr.)

Er zerfällt in drei Kurse: 1) Sprachübungen für die Unterklasse; 2) Laut- und Wortlehre mit Rechtschreibung; 3) Ableitung, Zusammensetzung und Satzlehre. Anhang: Provinzialismen und Synonymen.

Diese Inhaltsanzeige genügt zu einem Blick in die Anordnung des Stoffes. Die Behandlung ist durchaus praktisch, ohne Ansprüche auf strenges System oder organischen Zusammenhang; aber es genügt dem Standpunkte vieler Lehrer und befriedigt die Bedürfnisse guter Volksschulen.

13. Praktisch deutscher Sprachlehrer, oder methodische Anleitung zu geistbildenden Sprach-Denkübungen. Nach bewährten Grundsätzen für deutsche Elementar- und Volksschulen, verfaßt von **Chr. G. Scholz** ꝛc. Erster Theil. Halle, bei Anton, 1837. (18 gGr.)

Dieser Sprachlehrer ist ein Commentar zu dem unten angegebenen Sprachschüler desselben Verfs. Der vorliegende erste Theil umfaßt den ersten Lehrgang des Sprachschülers, mit dessen Durcharbeitung sich auch die meisten Schulen werden begnügen müssen. Doch geht er darüber in sofern hinaus, als er bei den Für- und Bindewörtern das Wesentlichste aus der Satzlehre aufgenommen hat. Somit hat also der Lehrer, welcher sich des Sprachschülers bedient, in diesem ersten Theile des Sprachlehrers alles Wesentliche beisammen.

Der in den einzelnen Paragraphen zu entwickelnde Stoff ist durch größeren Druck dargestellt. In kleinerer Schrift schließen sich unterrichtliche Bemerkungen, methodische Winke und Ausführungen der Uebungen an. Ueberall bemüht sich der Verf. in preiswürdiger Weise, die Sprachübungen zu Sprach-Denkübungen zu erheben. Das ganze Buch zeugt von außerordentlichem Fleiße. Lehranfänger sind dem Herrn Verf. zum größten Dank verpflichtet.

14. **Vollständiger Unterricht in der Muttersprache**, von **Chr. G. Scholz**. Auch unter dem Titel: Wort- und Gedankenstyl, oder Stoff und Anleitung zum mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck ꝛc. Erster Theil: Die Vorstellungen und Begriffe. Halle, bei Eduard Anton, 1830. (1 Thlr.)

I. Von den Vorstellungen und Begriffen, deren Erklärung Mehrdeutigkeit oder Umfang und Sinnverwandtschaft. 1. Von den Vorstellungen und Begriffen überhaupt, und den Verhältnissen der Begriffe. 2. Von den Begriffserklärungen oder Definitionen. 3. Der Begriffsumfang oder die Mehrdeutigkeit der Begriffe. 4. Vergleichung und Unterscheidung sinnverwandter Begriffe. 5. Erklärungen, Zusätze und Erweiterungen der vorigen Uebungen.

Mehr als den ersten Abschnitt enthält dieser erste Band auf 416 engbedruckten Seiten nicht. Das Werk wird also umfang- und bändereich. Auch ersieht der Leser schon aus dem Inhalte des vorliegenden Bandes, daß der Verf. den Begriff des Sprachunterrichts sehr weit fasset, und eine breite und tiefe (logische) Grundlage sucht. Die Art der Ausführung ist so: In dem ersten Paragraph einer Uebung stellt der Verf. die Sache, den Stoff, in zusammenhängender Rede dar; in dem darauf folgenden Paragraph wird das unterrichtliche Verfahren angegeben, und in dem nächsten Paragraph wird der nöthige Uebungsstoff mitgetheilt. Dieser Gang verdient unseren Beifall. Auch empfiehlt sich die Schrift nicht nur durch diese geregelte Ordnung, sondern auch durch die große Fülle, und den wahren Reichthum des brauchbarsten Lehrstoffes, und durch die dem Verf. eigenthümliche praktische Gewandtheit überhaupt. Darum werde diese Schrift solchen Lehrern, deren Schüler mannigfaltige Bedürfnisse haben, oder welche die Sammlung ihres Lehrstoffes vermehren wollen, oder welche überhaupt eine weitere Ansicht von dem Sprachunterricht gewinnen wollen, empfohlen. Sie ist als ein Kommentar der weiter unten in dem Abschnitt über die Aufsatzlehre näher bezeichneten Stylschule desselben Verfs. zu betrachten. Ein zweiter Theil ist bis jetzt nicht erschienen.

15. **Sprech- und Sprachschule**, ein Lesebuch für die deutsche Jugend zur Beförderung ihres Sprachvermögens. Von **Dr. W. Lange** ꝛc. Erster Band. Stuttgart und Tübingen, bei Cotta, zweite Aufl. 1835. (12 gGr.) Zweiter Band. Magdeburg, bei Rubach, 1829. Auch unter dem Titel: Sprachlicher Denkstoff. (1 Thlr. 3 gGr.)

Der Inhalt beider Bände besteht aus einzelnen Paragraphen, und jeder Paragraph aus einzelnen, einfachen und zusammengesetzten Sätzen. In denselben kommt nach einander entweder dasselbe Wort in seinen verschiedenen Bedeutungen oder Wörter vor, die zu derselben Wurzel oder Familie gehören, so daß also der Leser die Bedeutung der einzelnen Ausdrücke auf praktischem Wege aus dem Zusammenhange der Rede selbst entnimmt. Oben haben wir diesen Weg als den naturgemäßen in dem

Unterricht der Muttersprache bezeichnet. Der erste Band umfaßt die Wortverbindungen aus den einzelnen Begriffen, die der menschliche Körper nach seinen Bestandtheilen, Verrichtungen und Erscheinungen und der häusliche Kreis in sich schließt. Der zweite Theil nimmt die erklärten Wörter aus dem bürgerlichen Leben, und die sieben Abschnitte führen die Ueberschriften: Der Kreis des Landmannes, des Handwerkers, des Künstlers, des Kaufmannes, des Soldaten, des Lehrers und das Leben im Staate. Der Verf. wollte durch dieses Werk 1) dem Kinde die Wörter und Redensarten, die ihm äußerlich schon bekannt sind, zu deutlichem Bewußtsein erheben; 2) den Wortvorrath und die Mannigfaltigkeit im Ausdruck vermehren; 3) die Denkkraft der Kinder an der Sprache üben und stärken; 4) den Schüler durch dergleichen Denkübungen für ähnliche Forschungen im Gebiete der Sprache gewinnen, und ihn dadurch in das innere Wesen, in den Geist derselben einführen. Das sind gewiß sehr wichtige Zwecke. Wir bezweifeln nicht, daß sie auf dem vom Verfasser betretenen Wege erreicht werden, ja wir wissen dieses aus eigener Erfahrung mit Gewißheit. Man kann aus diesen Schriften nicht nur die Mannigfaltigkeit der Bedeutung eines und desselben Wortes oder der Wörter, die von derselben Wurzel abgeleitet sind, ersehen; man wird dadurch zu wahrhaft bildenden, in das Innere der Sprache führenden Bemerkungen befähigt, und man erkennt auf das Anschaulichste und Lebendigste das leider noch so häufig vorkommende hohle und nichtige Treiben mit leeren Sprachformen, die dem Kopfe nichts sind und nichts sagen. Wenn daher auch vorliegende Schriften nicht wohl als Lesebücher in Elementarschulen eingeführt werden können, so sollten sie doch in keiner Schulbibliothek fehlen, und kein Lehrer sollte sie unbenutzt liegen lassen. Nicht als Lesebücher: weil sie nur einzelne Sätze enthalten, da doch ein Lesebuch mehr geben muß, und weil sie überhaupt als Sprach-, nicht als Lesebücher angesehen werden können. Darum haben wir derselben auch hier, nicht in dem Abschnitt, der vom Lesen handelt, Erwähnung gethan. Zu ihr gehört:

16. Praktische Anleitung zum Gebrauch der Sprech- und Sprachschule in Fragen und Antworten zu schriftlicher Verarbeitung für den Schüler. Von **Demselben.** Magdeburg, bei Heinrichshofen, 1839. (8 gGr.)

Aus ihr kann der, der es noch nicht versteht, lernen, wie grammatische Begriffe an Lesestücken zu entwickeln sind — eine sehr wichtige Fertigkeit.

17. Materialien für den Sprachunterricht nebst Stoff für die Uebung im schriftlichen Gedankenausdruck in Aufgaben für die Selbstbeschäftigung von **J. Klindt.** Dritte Auflage. Hamburg, bei Campe, 1836. (8 gGr.)

Dieses Büchlein enthält, außer kurzen Angaben des Inhalts des eigentlichen Sprachunterrichts, einen großen Reichthum geordneten Unterrichtsstoffs, weshalb es auch den Schülern in die Hand gegeben werden kann.

18. Sprachlehre für Primarschulen, nebst einem Stufengange zu schriftlichen Aufsätzen. Von Dr. J. Th. Scherr, Seminardirector und alt-Erziehungsrath. St. Gallen, 1841, Scheitlin u. Z. (VIII u. 150 S. 8 gGr.)

Hr. Scherr hält mit uns den Rath, den Sprachunterricht aus der Schule zu verbannen, für einen Rath der Verzweiflung. „Wer mir sagt, die Zöglinge der Volksschule sollen nicht über die Sprache nachdenken, den halte ich für einen in Irrthum Befangenen oder für einen Feind der wahren Volksbildung.“ In dieser Schrift will er den allgemeinsten Bedürfnissen Genüge leisten.

I. Die Wortlehre. 1. Die Wortarten: a) die Begriffswörter; b) die Formwörter; c) die Fürwörter. 2. Die Wortbiegung ꝛc. II. Praktische Satzlehre in realistischen Uebungen. III. Zeichensetzung und Rechtschreibung. IV. Stufenfolge zu schriftlichen Aufsätzen. 1. Erzählung: a) Nachschreiben des Gegebenen; b) Umschreibung des Gegebenen; c) Erzählungen nach bloß angedeutetem Stoffe; d) freie kurze Erzählungen nach bezeichnetem Inhalt. 2. Beschreibungen. 3. Berichte. 4. Briefe. 5. Formulare zu Geschäftsaufsätzen.

Der Verf. läßt die Schüler Sätze nennen oder giebt Beispiele und entwickelt die einfachsten grammatischen Bestimmungen, kurz und klar. Alles ist auf klares Erkennen und praktisches Thun berechnet. Die Unterscheidung der Formwörter hätte wegbleiben können. Aber das Ganze ist eine wohlgerathene Anleitung. Sie ist nicht so systematisch und consequent wie Wurst's Sprachdenklehre, und strebt ein weniger hohes Ziel an.

Noch mehr Schriften über den Sprachunterricht für Lehrer namhaft zu machen, scheint nicht rathsam. Der Käufer freut sich zwar über reiche Auswahl der Waaren auf dem Markte, damit Jeder nach Bedürfniß und Laune auswählen könne; aber auch hier gilt das Wort: sit modus in rebus. Die Auswahl haben wir nach bestem Wissen getroffen, und darum veraltet Scheinendes weggelassen, und unreifes Neue nicht mit aufgenommen. Zu jenem rechnen wir Harnisch's erste und zweite faßliche Anweisung, welche auf die neueren Forschungen gar keine Rücksicht genommen haben, und nach gerade wegen ihrer Neuerungen und seltsamen Namengebung unschmackhaft geworden sind. Zu diesem gehört Mancherlei, was wir, um des lieben Friedens willen, lieber mit Stillschweigen übergehen. Denn die Schriftsteller haben eine sehr kitzliche Natur.

Nunmehr kommen wir zu den Schriften, welche den Schülern als Uebungs- oder Aufgabenbücher in die Hand gegeben werden können, wo der Lehrer Solches für orts- und zeitgemäß erkennt. Wir machen derselben vier namhaft.

19. a. Uebungsbuch für den deutschen Sprachunterricht in Volksschulen, von **M. Wagner**. Erste Abtheilung: Die Wortlehre für die unteren Klassen. Fünfte umgearbeitete Auflage. Essen, bei Bädeker, 1838. broch. (6 gGr.) — Zweite Abtheilung: Das Gemeinnützlichste aus der Satzlehre. Vierte Auflage. Ebendaselbst, 1842. brochirt. (4 gGr.)

b. Methodisches Handbuch zu dem Uebungsbuche für den deutschen Sprachunterricht in Volksschulen, von **M. Wagner**. Ebendas. Dritte ganz umgearbeitete Auflage. 1838. broch. (12 gGr.)

Diese Büchlein verdienen Beifall. Der Verf. besitzt die Gabe, die Unterrichtsgegenstände zu elementarisiren, das Praktische der einzelnen Lehren herauszufinden und dem kindlichen Anschauungskreise nahe zu legen. Die neue Auflage des „methodischen Handbuchs" hat große Vorzüge vor der ersten, und giebt dem Lehrer überall die nöthigen Fingerzeige.

20. Praktisches Uebungsbuch in der deutschen Sprache. Für Schüler, welche richtig schreiben und denken lernen wollen. Erster Theil. Von **Dr. F. A. W. Diesterweg** ꝛc. Achte Auflage. Bielefeld, bei Velhagen und Klasing, 1844. (4 gGr.)

Dieses Büchlein schließt sich an den oben aufgeführten „praktischen Lehrgang", namentlich an den ersten Theil, an, und enthält von unten an so viel Uebungen und Uebungsstoff, daß der Schüler durch Bearbeitung desselben richtig schreiben und kleine Aufsätze machen lernt, und daß zugleich sein Denkvermögen durch die Sprache in mannigfaltiger Weise erregt wird.

21. Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprache. In Fragen, Forderungen und kurzen Andeutungen. Für Elementarschulen. Von **G. Langenberg**. Enthaltend: die Rechtschreibung, Wortbildung, Wortformen-, Satz-, Satzzeichenlehre und Aufsatzbildung. Essen, bei Bädeker, 1839. (172 S. 5 gGr.)

Dieses Buch geht weiter als die beiden vorhergehenden, eignet sich daher für mittlere und obere Klassen von Volksschulen, in welchen mehrere Abtheilungen von Schülern und Schülerinnen vereinigt sind. Es nimmt die Selbstbeschäftigung des Schülers in Anspruch. Zu ihm gehört für den Lehrer:

22. Handbuch zum Gebrauch des Leitfadens für den Unterricht in der deutschen Sprache. Von **G. Langenberg**, Lehrer in Kronenberg. Essen, bei Bädeker, 1839. (324 S. 1 Thlr.)

23. Vollständiger Aufgabenschatz für Sprachlehrer in Volksschulen. Oder: Aufgaben für alle Zweige des Unterrichts in der Muttersprache. Für Schüler von sieben bis fünfzehn Jahren. Von **K. F. W. Wander**. Drei Hefte. Berlin 1841, Heymann. (16 gGr.)

Drei Hefte; das erste enthält auf 92 S. Aufgaben über die Wortlehre, das zweite auf gerade eben so vielen S. Aufgaben über den einfachen, das dritte auf 114 S. Aufgaben über den zusammengesetzten Satz.

Es sind Uebungsaufgaben, neben welchen der Unterricht hergeht. Der Verf. meint, daß die dem Volksschüler nöthige Einsicht und Fertigkeit auf praktischem Wege eher erreicht werde, als durch vieles Theoretisiren, und daß die Beschaffenheit der zusammengesetzten Schulen den Lehrer zum Gebrauch von Aufgabenbüchlein hindrängt. In Beidem hat er Recht. Die Hefte geben einen sehr großen Reichthum von Aufgaben.

24. Die Anfangsgründe der deutschen Sprachlehre in Regeln und Aufgaben, von **Dr. M. W. Götzinger**, Professor in Schaffhausen. Erster Theil Vierte, verbesserte Auflage. Leipzig 1842, Hartknoch. (9 gGr.)

Sehr brauchbar, für Schüler von sieben bis zwölf Jahren in höheren Schulen. Alles ist aus der Sache entwickelt, Alles wird geübt und angewandt.

25. Deutscher Sprachschüler, oder stufenweise geordneter Stoff zu mündlichen und schriftlichen deutschen Sprach- und Verstandesübungen. Ein Leitfaden für Lehrer und ein Uebungs- und Wiederholungsbuch für Schüler in Stadt- und Landschulen, von **Chr. G. Scholz** ꝛc. Drei Lehrgänge. Halle, bei Anton ꝛc. Erster Lehrgang: vierte Auflage, 1834. Zweiter und dritter: zweite Auflage. (Alle zusammen 10 gGr.)

Die Vorzüge sämmtlicher Lehrschriften des Herrn Verfs.: gute Auswahl des Nothwendigsten, verständige Anordnung der Materialien, praktische Brauchbarkeit und Benutzung der neuesten Fortschritte in sachlicher und methodischer Hinsicht ꝛc., findet man auch in dem vorliegenden Sprachschüler, den wir daher recht dringend empfehlen können.

Der erste Lehrgang eignet sich für gewöhnliche Elementarschulen. Als Commentar dazu ist der erste Theil des oben genannten Sprachlehrers zu betrachten. Der zweite und dritte Lehrgang des Sprachschülers eignet sich mehr für gehobene Elementarschulen und für die mittleren Klassen der Bürgerschulen.

26. Zur deutschen Grammatik. Ein Leitfaden zum grammatischen Unterricht in Volksschulen, von **Otto Schulz**. Berlin, in Commission bei Schröder. (144 S. 6 gGr.)

Der Hr. Verf. tadelt in der Vorerinnerung an der von Wurst aufgebrachten und von Andern breit getretenen Behandlung, daß sie Regeln aufstellen, nach denen der Schüler sein Reden und Denken einrichten und Redefertigkeit ohne tüchtigen Gedankenvorrath gewinnen soll. So wird die „Sprachdenklehre" nur eine Anleitung zum Wortemachen. Nach meinem Bedünken verdient die Sprachdenklehre diesen Vorwurf nicht.

Der Verf. will nicht, daß sein Buch ohne weitere Vorbereitung, Paragraph für Paragraph, durchgenommen werde. Vielmehr soll der Lehrer das Grammatische an das Lesebuch anschließen, dann die bezüglichen Kapitel dieses Buches im Zusammenhange durchgehen u. s. w. Es ist eine verständige kleine Grammatik.

Die Leſer werden durch unſere Bemerkungen über die einzelnen Lehrſchriften etwa ſo zu gruppiren veranlaßt werden:

1) Schriften der alten (veralteten) Grammatik (zu den beſſeren gehören Heyſe's umfangreiche Schulgrammatik und die kurze von Wiecke und Richter ꝛc.);
2) Schriften der neuen (organiſchen, Becker'ſchen) Grammatik (an der Spitze Wurſt und Honcamp);
3) vermittelnde:
   a) mehr theoretiſirende, nach Nro. 2 hinneigende (Stern und Scherr z. B.);
   b) mehr praktiſche (Wagner, Langenberg, Dieſterweg, Scholz u. A.).
   c) rein praktiſche (Lange z. B.).

Rein wiſſenſchaftlich angeſehen, muß man, wie ich glaube, geſtehen, daß die von Nro. 1 ſagen: 2 mal 2 iſt 6, die von Nro. 2: 2 mal 2 iſt 4, die von Nro. 3: 2 mal 2 iſt 5; aber wie klingt es praktiſch? *) — Jeder Lehrer muß nun für ſich, nach ſeinen Anſichten und den Bedürfniſſen ſeiner Schüler auswählen. Ohne Verſtand läßt ſich einmal das Lehrgeſchäft nicht treiben.

Erſter Anhang.

Ueber den Rechtſchreibeunterricht.

Sprechen, Schreiben, Leſen (nicht bloß Buchſtaben, ſondern auch Gedanken ſchreiben und leſen) ſind die drei Theile des Sprachunterrichts, die weſentlich zuſammengehören, ſich aus derſelben Grundlage entwickeln, in dem Anfangsunterricht zuſammen behandelt werden und erſt ſpäterhin von einander trennen, ſo daß ſie dann in verſchiedenen Lectionen behandelt werden. Jedoch darf man niemals ihre Zuſammengehörigkeit und höhere Einheit vergeſſen. — Sobald das Kind die Schule beſucht, beginnen die Sprechübungen, welche in Zergliederungen von Sätzen, Wörtern und Silben übergehen, damit die einzelnen Sprachlaute gefunden und eingeübt werden. Auf dieſer Stufe tritt, während bis dahin die nöthigen Vorübungen vorgenommen worden, die ſichtbare Bezeichnung oder Darſtellung der Laute, d. h. das Schreiben, ein, welches mit Nothwendigkeit das Leſen herbeizieht. Dieß iſt offenbar allein die

*) Denn im Leben iſt 2 mal 2 manchmal 4, manchmal 6, 8 u. ſ. w. Zwei Menſchen vereinigt vermögen weit mehr als das Doppelte von dem, was einer vermag. In der Anwendung iſt ja oft das Halbe mehr als das Ganze.

naturgemäße Entwickelung und Verbindung der elementarischen Sprech-, Schreib- und Leseübungen. Alsbald schreiben die Schüler Silben, Wörter, und nicht lange nachher Wortverbindungen und Sätze. Von da aus trennt sich der Leseunterricht von dem eigentlichen Sprachunterricht. Dieser, mit dem wir es hier allein zu thun haben, zerfällt in den eigentlichen Sprach- und in den Rechtschreibeunterricht, nicht in dem Sinne, daß beide absolut von einander zu trennen seien, sondern so, daß der Rechtschreibeunterricht fortwährend als ein wesentlicher Theil des Sprachunterrichts behandelt wird. Dieses kann in der Art geschehen, daß die orthographischen Uebungen in den Sprachübungen liegen, oder so, daß ihnen eigene Stunden gewidmet werden. Für Beides lassen sich haltbare Gründe anführen; doch sind die Gründe für die Anordnung, welche die Sprachübungen als ein einheitliches Ganze aufstellt, überwiegend. Jeden Falls aber sind die Rechtschreibeübungen von hoher Bedeutung, weil alle Schüler Gedanken schreiben und richtig schreiben lernen sollen. Dazu kommt, daß die orthographischen Uebungen nicht selten bei vielen Lehrern alle Sprachstunden ausfüllen, und fortwährend auf die unmethodischeste, langweiligste, für Schüler und Lehrer quälendste Art behandelt werden. Daher erscheint es als nothwendig, hier von ihnen etwas ausführlicher zu handeln.

Wir wollen das Wesentlichste zur besseren Unterscheidung des Einzelnen unter einzelnen Nummern vortragen.

1) Der Rechtschreibeunterricht muß einem strengen, naturgemäßen, methodischen Lehrgange folgen.

In den alten Schulen beschäftigte die Orthographie die Schüler vom achten bis zum vierzehnten Jahre, ohne daß sie in der Regel die Sache erlernten. Der Lehrer sagte Aufgaben in die Feder, Alles ging dictando. Die Schüler schrieben und der Lehrer corrigirte — wo es nämlich geschah. Oder man bediente sich der Vorlegeblätter, z. B. der beliebten und in der That an ihrem Orte recht brauchbaren von Baumgarten; auch wurde die Manier, fehlerhafte Beispiele an die Schultafel zu schreiben und verbessern zu lassen, allgemein beliebt. Der Hauptgrund, warum man bei dieser Methode das erstrebte Ziel selten erreichte, warum die Rechtschreibeübungen den Kindern zur Qual wurden und den Lehrern die Sisyphusarbeit der Verbesserung einer unendlichen Fehlermasse, ohne daß sie sich mit den Jahren wesentlich verringerte, aufbürdete, lag in dem Mangel eines methodischen Lehrganges. In der Regel lehrte man auf allen Stufen alle Regeln der Orthographie; es fand keine planmäßige Vertheilung der Masse statt; die einzelnen Uebungen waren nicht auf Eines, sondern auf Alles zugleich gerichtet; das Nachfolgende war nicht durch das Vorhergehende begründet, oder man blieb nicht, ehe man zur Stufe B überging, auf der diese begründenden Stufe A so lange stehen, bis die Schüler auf ihr feststanden; kurz, es fehlte der methodische

Stufengang. Daher die unerfreulichen Folgen, welche, wie wir aus Erfahrung wissen, manchen Lehrer zu halber Verzweiflung gebracht, ihm einen großen Theil seiner besser anzuwendenden Zeit für unfruchtbare Correcturen geraubt, oder zu passiver Erschlaffung geführt haben. Wie wenig Eindruck machte in vielen Schulen die Correctur von Seiten des Lehrers! Nahmen sich doch die Schüler oft nicht die Mühe, die angestrichenen oder verbesserten Fehler anzusehen! Allemal hat die Erscheinung solcher traurigen, niederschlagenden Resultate in fehlerhafter Methode ihren Grund. Darum stellten wir obigen Satz an die Spitze unserer Forderungen in Betreff des Rechtschreibeunterrichts. Die methodische Anordnung desselben verlangt, daß das Leichtere auf den unteren, das Schwerere auf den oberen Stufen gelehrt werde. Jenes ist derjenige Theil, in welchem das Schreiben mit dem Sprechen und Hören übereinstimmt, d. h. wo die Regel gilt: Schreibe, was du hörst, oder wie du sprichst! Der andere, schwierigere Theil hat es mit demjenigen zu thun, was man die Anderesschreibung nennen könnte und genannt hat. Hier heißt die Regel: Schreibe nicht, was du hörst, oder wie du sprichst! *) Trennt man beide von einander; schickt man jenen diesem voraus, und übt man in jeder Uebung nur Eines: so hat man sich in den Rechtschreibeübungen derselben Fortschritte und desselben fröhlichen Lernens zu erfreuen, wie in andern methodisch angeordneten Lehrfächern, und eine alte Schulmarter ist verschwunden.

2) Ein methodischer Rechtschreibeunterricht ist nur möglich auf der Grundlage des Lautirunterrichts.

Analog der Buchstabir- oder Nominalmethode beim Lesen lehrte man durch Buchstabiren das Rechtschreiben, d. h. man richtete die Aufmerksamkeit des Schülers einzig und allein auf die sichtbaren Zeichen der Laute, und machte es ihm unmöglich, der obersten Regel der Rechtschreibung: Schreibe, was du hörst! zu folgen, weil er sich der gesprochenen Laute in ihrer Besonderheit und Verbundenheit und in ihrem Verhältniß zu den Buchstaben entweder gar nicht oder nur höchst dunkel und unklar bewußt wurde. Daraus entstand denn die chaotische Verwirrung in den Köpfen der Schüler, welche es ihnen erst nach tausend Erinnerungen

*) „Schreibe, wie du sprichst!" heißt: Setze für jeden Laut einen denselben darstellenden Buchstaben in der Ordnung, in welcher die Laute gehört werden. „Schreibe nicht, wie du sprichst!" enthält jedoch nicht die Verneinung dieser Erklärung; sondern man will damit nur sagen, daß man nicht immer für einen Laut dasselbe Zeichen, sondern den conventionell dafür bestimmten Buchstaben setzen, d. h. sich nach der herrschenden Schriftsprache richten müsse. Mehr liegt in der zweiten Forderung nicht; sie würde ja sonst auch die erste aufheben. Eine lesenswerthe Abhandlung über diese Sätze und die Schreibleseme thode, welche er bekämpft, hat Kirchberg in Essen in den Rhein. Blättern (XII. Bd., 1. Heft) geliefert.

möglich machte, das von daß zu unterscheiden, und den ganzen Rechtschreibeunterricht in eine sclavische, blinde Nachahmung des Tyrannen Schreibgebrauch verwandelte.

Mit klarem Bewußtsein verfährt nur die Lautirmethode und die auf sie gegründete Rechtschreibemethode. Zuerst wird der Schüler angeleitet, wohllautend rein zu sprechen, und demnächst, fein zu hören, mit klarer Unterscheidung aller einzelnen Laute. Sobald er daher die Buchstaben für die einzelnen Laute kennen und schreiben gelernt hat, so schreibt er die richtigen Zeichen für die Laute, die er hört, nieder.

Auf diesem Gebiete gilt die Regel: Schreibe, was du hörst! Nun wissen die mit der Lautlehre bekannten Lehrer, daß wir manchen Laut auf mehrfache Weise bezeichnen. Der Schüler muß also auswählen, es entsteht die Möglichkeit des Irrthums auch bei dem schärfsten Hören, und man hat daraus der Lautirmethode den Vorwurf gemacht, daß sie die Rechtschreibung erschwere. Aber es folgt aus dem angegebenen Umstande, auf welchem die Mängel der bestehenden Rechtschreibung (besser bedient man sich hier des Wortes Orthographie) beruhen, nur, daß die Lautlehre in Betreff der Orthographie nicht Alles leiste, daß noch Anderes hinzukommen müsse, und daß der Lehrgang der Orthographie den elementarischen Theil, in welchem die Lautlehre Alles leistet, von dem höheren, wo dieses nicht der Fall ist, scheide. Wer Wörter schreiben will und zwar mit Bewußtsein dessen, was er thut, muß die Laute kennen, deren Zeichen er produciren will. Das Sprechen und Hören ist immer das Erste, das Schreiben das Zweite. Daher ist auch die Lautirmethode nicht eine neue Erfindung oder eine Neuerung, sondern eine Wiederherstellung der alten, ursprünglichen, allein richtigen Methode.

Die Buchstabirmethode nennt eine Reihe Namen von Zeichen, Buchstabennamen, hinter einander, in der Meinung, daß dadurch ein neuer Name entstehe. Kein Wunder, daß bei dieser Unmethode der Schüler nie dahin gelangt, Wörter, die er zum ersten Male hört, richtig zu schreiben; er muß sie erst zehn- und hundertmal gesehen haben, ehe er das vermag, und jedes durch Lautzusammensetzung etwas schwierige Wort setzt ihn in Verlegenheit. Der gründliche Lautirunterricht hebt den Schüler über diese Schwierigkeiten hinweg; er unterscheidet überall genau Laut und Buchstaben, Lautnamen und Buchstabennamen, wo hingegen der Buchstabirschüler Alles mit Buchstabennamen bezeichnet, ohne Unterscheidung des wesentlich Differenten. Auch der Lautirschüler kann beim Schreiben irren, weil die Orthographie nicht bloß Recht-, sondern auch Andersschreibung ist; aber ein gründlicher Rechtschreibeunterricht ist nur möglich auf der Grundlage des Lautirunterrichts, wenn auch, wie bereits zugegeben worden ist, das Lautiren bei der herkömmlichen Art der Orthographie nicht Alles leistet.

3) Der Rechtschreibeunterricht muß mit dem ersten Schreibunterricht beginnen.

Dieß folgt unmittelbar aus dem Vorhergehenden. Durch die Vorübungen hat das Kind alle Laute hören und benennen und die Buchstaben schreiben lernen. Mit diesem Schreiben der Buchstaben beginnt der Rechtschreibeunterricht. Denn der Buchstabe ist ihm nicht ein leeres Zeichen, sondern ein Zeichen für einen Laut. Will es diesen Laut für das Auge sichtbar machen, d. h. sein Zeichen schreiben (denn einen Laut kann man nicht sehen, also auch nicht schreiben, so wie man keinen Buchstaben hören kann), so hat es das dem Laute entsprechende Zeichen zu schreiben. Dieß erinnert an die bereits festgestellte Forderung, daß die Methode die eigentliche Recht- von der Andersschreibung zu scheiden, und jene zum elementarischen Theile zu machen habe.

Das eingelernte reine Sprechen und feine Hören beseitigt hier alle Schwierigkeiten. Hat nun das Kind in den beiden ersten Schuljahren die Fertigkeit erlangt, diejenigen Wörter, welche nicht in das Gebiet der Andersschreibung gehören, also die bei weitem größte Anzahl der Wörter richtig zu schreiben, so hat ein solches Kind vor jedem andern, mit dem man die Rechtschreibung erst mit dem achten oder neunten Lebensjahre beginnt, einen außerordentlichen Vorsprung, der Sprachunterricht ist dadurch auf die fruchtbarste Weise erleichtert und begründet, und die Möglichkeit gegeben, dasselbe innerhalb und außerhalb der Schule in der besten Art zu beschäftigen. Die Pein, welche den Schülern in der Regel durch die Aufsatzübungen wurde, war nicht bloß eine Folge der Gedankenarmuth, sondern zugleich ein Resultat der vorher nicht gehörig begründeten und bis auf einen gewissen Grad vollendeten Rechtschreibeübungen. Aufsatzübungen gehören für das höhere Schulalter in die reiferen Jahre; dann aber müssen die Schwierigkeiten des Rechtschreibens beseitigt sein, damit das Kind seine Aufmerksamkeit dem Gedanken zuwenden könne. Eben darum sollen die Rechtschreibeübungen beginnen, wenn das Kind den ersten Buchstaben schreibt.

4) Der Rechtschreibeunterricht verlangt viele Uebungen, aber man stelle sie geistbildend an.

Das Rechtschreiben ist eine schwere Sache. Das weiß jeder Elementarlehrer. Tausende von Menschen, denkende, gescheute, tüchtige Menschen, haben es nicht gelernt. Man denke nur an Friedrich den Großen, an den Feldmarschall Blücher und Andere, z. B. an die meisten Frauen, denen man darum Bildung nicht geradezu absprechen kann! *) Die Schwierigkeit der Sache entsteht durch den Mangel der

*) Gehören vielleicht Fehler gegen die Rechtschreibung oder wenigstens die Zeichensetzung bei dem andern Geschlechte zu den Liebenswürdigkeiten? Die Männer pflegen bekanntlich das streng Regelrechte, das Magistrale, an den Frauen zu hassen.

Einheit und Consequenz in der Rechtschreibung. Für unsere 8 Grundlaute haben wir 22 Zeichen; viele Mitlaute werden durch mehrere Zeichen bezeichnet, und wer bestimmt das Heer der Ausnahmen von den Regeln? Unsere Schreibweise ist eine unregelmäßige; alles Unregelmäßige aber ist schwer zu erlernen. Darum erfordert die Orthographie viel Zeit und viel Uebung. Denn die Regeln allein thun es nicht. Neben die: Schreibe, was du hörst! stellt sich eine zweite: Schreibe nicht, was du hörst! der: Richte dich nach der Abstammung! folgt eine andere: Richte dich nicht immer nach der Abstammung, sondern folge dem eingeführten Schreibgebrauche! Daraus erklärt sich die Schwierigkeit der Erlernung der sogenannten Rechtschreibung, so wie der Reiz für denkende Sprachgelehrte und Schullehrer, die Orthographie bestimmten Gesetzen zu unterwerfen. Das letztere ist ein ganz gutes, löbliches Streben; nur sollen wir unsere Elementarschüler so schreiben lehren, wie der allgemein eingeführte Gebrauch es verlangt. In die Elementarschule gehören die Neuerungen nicht, auch wenn es wirkliche Verbesserungen wären. Denn sie hat für's Leben zu bilden, wie es ist. Es verräth allemal Verkennung des Standpunktes und der Aufgabe des Volksschulunterrichts, wenn ein Lehrer sich beigehen läßt, seine Schüler zu Abweichungen von den allgemeinen Sitten und Gebräuchen der Nation zu veranlassen. Also wir bleiben, ungeachtet der bestimmten und klaren Erkenntniß der Mangelhaftigkeit und theilweisen Regellosigkeit der Orthographie, bei dem Herkommen. Dieses stellt feste Satzungen auf in positiven Vorschriften, deren Befolgung der einzelne Schüler im eigentlichen Sinne des Wortes zu erlernen hat. Das setzt viele und mannigfaltige Uebungen voraus; aber sie sollen nicht ohne Denken, nicht ohne Anregung des klaren Bewußtseins, nicht ohne vielseitige Erregung angestellt werden. Wir fragen daher: Welches sind die Hauptübungen und wie hat sich der Lehrer dabei zu benehmen? Wir nennen das Wesentlichste der Uebungen, ohne sie selbst namhaft zu machen, was späterhin bei Empfehlung einzelner Lehrschriften geschehen wird.

1) Der elementarische Theil wird von dem höheren, oder die eigentliche Rechtschreibung von der Anderschreibung getrennt;
2) bei jener wird Alles unmittelbar auf den Laut bezogen, es wird rein gesprochen, fein gehört, dann dem Gehör gemäß geschrieben;
3) der Lehrgang wird nach den übrigen festgestellten allgemeinen methodischen Grundsätzen angelegt: in jeder Lection wird nur ein bestimmter Gegenstand gelehrt, bei demselben wird so lange verweilt, bis er festliegt ꝛc.;
4) mit der Einsicht wird überall die Uebung verbunden, zuerst einzelne, dann ausgedehntere;
5) die ausgedehnteren Uebungen bestehen zu Anfang in dem Abschreiben der an die Wandtafel geschriebenen Wörter, Sätze ꝛc.;

6) dann folgt das Abschreiben bestimmter, in den Lehrgang passender gedruckter Pensen, d. h. die Verwandlung der Druckschrift in die Schreibschrift;

7) hierauf kommt das Hinschreiben auswendig gelernter Stücke — versteht sich ohne Buch;

8) dann folgen Diktirübungen, Diktando-Schreibübungen oder das Federsagen.

Dabei werden allerhand Fragen eingeschoben, besonders bei den schwierigeren Wörtern. Wie heißt der Grundlaut? ist er gedehnt oder geschärft? welches sind die Vor-, die Nachlaute? ꝛc. Zugleich wird eine Diktirordnung angewandt, damit überall Regel, Ordnung und Stille herrsche. Z. B: der Lehrer sagt jedes Wort, jeden Satz nur einmal vor (sonst fehlt die Gränzlinie); ein bestimmter Schüler, oder reihenweis abwechselnd mit andern, spricht das Federgesagte nach, damit sich der Lehrer von der Richtigkeit der Auffassung überzeuge; nun schreiben alle Schüler ꝛc. Auch kann Einer die Reihe der Laute, oder die Lautnamen, oder die Buchstabennamen nennen ꝛc. Kurz, Alles nach der festgesetzten Diktirpolizei. — Ist das Pensum fertig, so wird jeder einzelne Schüler angehalten, das Einzelne und Ganze genau nachzusehen und etwaiges Fehlerhafte selbst zu verbessern; denn die Gewohnheit, daß man alles Geschriebene nochmals aufmerksam nachlese, muß den Schülern zur andern Natur werden. Hierauf geht es an die Correctur, dieses Martergeschäft der Lehrer nach der alten orthographischen Unmethode. Uns aber ist es ein leichtes und ein nützliches Geschäft. Denn wenn man einen methodischen Gang befolgt, so kommen nur wenig Fehler vor. Denselben vorbeugen ist besser als sie corrigiren. Entweder läßt der Lehrer nun das Pensum, welches die Schüler geschrieben haben, wenn es sich in ihren Lesebüchern ꝛc. befindet, mit dem Gedruckten als Muster vergleichen; oder er stellt ihnen die Schultafel vor Augen, auf welche er oder ein gewandter Schüler das Pensum richtig geschrieben hat; oder die Schüler tauschen mit den Schreibheften und suchen nach; oder der Lehrer geht das Ganze mit Allen zugleich durch; oder er nimmt die Hefte mit nach Hause, streicht die Fehler mit rother Dinte an ꝛc. Bald so und bald so. Ueberall Gesetz und Ordnung, aber kein Schlendrianismus, kein ewiges Einerlei! Nachlässige, leichtsinnige Schüler, oder wenn eine bestimmte Zahl von Fehlern vorkommt, müssen angehalten werden, das Pensum zu Hause ohne Fehler abzuschreiben, oder ein Fehlerverzeichniß anzufertigen mit der daneben gestellten richtigen Schreibweise. Nach Vollendung eines kleinen Ganzen kann man ein Stück federgesagt schreiben lassen, um die Plätze der Schüler nach der Anzahl der Fehler zu

bestimmen. Dieses spornt. Bei äußerlichen Dingen hat man Solches oft am ersten nöthig. Außerdem muß darauf gesehen werden, daß die Schüler Alles, auch das, was sie in andern Lectionen schreiben, richtig schreiben. — In solcher Weise ist das Corrigiren keine horrende Arbeit, und es fruchtet.

9) Nun können auch absichtlich fehlerhaft geschriebene Beispiele an der Schultafel oder auf Vorlegeblättern zur Befestigung des Urtheils und der Regeln gebraucht werden. — Ich sage: nun, d. h. nachdem die Schüler an das Richtige gewöhnt sind. Das Richtige lernt man überall am sichersten durch die Anschauung des Richtigen, nicht des Fehlerhaften. Solches gilt zumal in der Orthographie, namentlich in der Andersschreibung, wo man sich an die richtige Schreibweise nur durch die öftere Anschauung des Richtigen gewöhnt. Auch sehen die Schüler in der Regel schon des Unrichtigen genug, was sie theils selbst, theils Andere gemacht haben. Aber dennoch ist es auf den höheren Stufen eine im Richtigen befestigende Uebung, wenn man Fehlerhaftes verbessern läßt. Dann erfährt man, ob die Schüler auch den Grund der Schreibweise, die sie für die richtige erklären, angeben können. Natürlich heißt dann manchmal die Antwort: Es ist so der Gebrauch. — In dem Gebrauche der Baumgarten'schen Vorlegeblätter darf also nicht der ganze Rechtschreibeunterricht bestehen, wie es leider noch hin und wieder der Fall ist; sie gehören nicht in den Anfangsunterricht, in ihrem Gebrauche sei man sparsam, und man betrachte sie überhaupt nur als Wiederholungs- und Befestigungsmittel.

10) Die letzte Uebung in der Rechtschreibung findet, wenn auch nur beiläufig — aber immer als wichtige Nebensache — bei der Anfertigung eigener Aufsätze statt.

Hier stehen wir wieder auf dem allgemeinen Gebiete des Sprachunterrichts, von dem wir oben ausgingen. Wir brechen daher unsern Gegenstand ab.

Mit den so eben ausgesprochenen Ansichten stimmt meine Ueberzeugung auch noch jetzt überein. Doch muß Folgendes beigefügt werden:

Herr Bormann hat in seiner kleinen Schrift:

Der orthographische Unterricht in seiner einfachsten Gestalt. Berlin 1840, Dunker und Humblot. (21 S. 4 gGr.)

alle eigentliche Anleitung zum Rechtschreiben verworfen. Nachdem er gezeigt, daß keine der drei bekannten Rechtschreiberegeln ausreicht und der Schüler sich von ihnen nicht leiten lassen kann, giebt er den Rath, das Rechtschreiben einzig und allein durch das Auge zu lehren, d. h. durch lange fortgesetztes, genauestes Abschreiben. Jedes Wort habe eine Physiognomie, welche man sich durch das Gesicht merken müsse.

Daß auf dieſe Weiſe das Rechtſchreiben gelernt werden könne, ſteht feſt; denn Tauſende haben es ſo gelernt und lernen es noch ſo. Auch iſt dieſe Lehrweiſe ſehr leicht. Endlich muß zugegeben werden, daß das Auge beim Rechtſchreiben nicht entbehrt werden kann. Aber dennoch können wir Hrn. Bormann in der Verwerfung alles Geſetzmäßigen und Rationellen, aller Regeln ꝛc. nicht Recht geben. Nicht dem Auge, ſondern dem Ohr gebührt in der Sprache die erſte Stelle, und die Elementarſchule hat die Aufgabe, nichts rein mechaniſch und inſtinktmäßig zu lehren. Dieſe und ähnliche Anſichten habe ich denen des Herrn Bormann in den Rheiniſchen Blättern entgegengeſetzt, wünſche aber, daß alle Diejenigen, welchen der orthographiſche Unterricht wie ein Kreuz auf den Schultern liegt, obige kleine Schrift des Hrn. Bormann kennen lernen. Ihr Hauptgrundſatz iſt: „Behüte das Kind mit aller Sorgfalt, daß es kein falſch geſchriebenes Wort ſehe, präge ihm die richtigen Wortbilder mit allem Fleiße ein, und verhilf ihm zu der Fertigkeit, dieſe Wortbilder ſchriftlich darzuſtellen!“

Hülfsmittel für den Rechtſchreibeunterricht.

Zwar geben die oben genannten Sprachſchriften, namentlich die von Graßmann, Dieſterweg und die erſte von Wagner, zugleich Anleitung zum Rechtſchreibeunterricht, weil er als ein Theil des Sprachunterrichts betrachtet wird und zu demſelben gehört; aber wir beſitzen auch manche eigene Schriften, die ihn abgeſondert behandeln, indem er, wenigſtens zum Theil, neben dem eigentlichen Sprachunterricht betrieben werden kann. Praktiſche Lehrer müſſen zugleich wünſchen, in den Beſitz eines reichen Uebungsſtoffes geſetzt zu werden. Darum weiſen wir noch beſonders auf einige Rechtſchreibelehrſchriften hin. Dieſelben ſind theils eigentliche Leitfäden, theils Vorlegeblätter. Wann und wie letztere gebraucht werden können und ſollen, haben wir oben gezeigt. Von Leitfäden empfehlen wir unbedingt nur ſolche, welche das Leſen mit dem Schreiben verbinden, ſo daß beide Gegenſtände nicht zwei getrennte Lehrgänge ausmachen, ſondern ſich ſachgemäß zu einer Einheit verbinden. Manche von ihnen behandeln nur einen Theil der Rechtſchreibung, z. B. die ähnlich-lautenden Wörter, andere ſind für die Volksſchule nicht brauchbar, z. B. die „Vollſtändige Anweiſung zur deutſchen Orthographie ꝛc. von Adelung“. Zweite, verbeſſerte Auflage. Leipzig, bei Weygand, 1790. (1 Thlr. 12 gGr.)

1. Die vorzüglichſten Regeln der Orthographie und Materialien zum Diktiren. Ein Handbuch für Lehrer in den orthographiſchen Lehr- und Uebungsſtunden, von **J. C. F. Baumgarten.** 158 S. Dritte Auflage. Leipzig, bei Barth, 1828. (10½ gGr.)

Obgleich diese Schrift den orthographischen Unterricht nicht mit dem Lautirunterricht, nicht mit dem ersten Schreibunterricht verbindet, auch die Beziehung der Buchstaben auf die Laute nur schwach ist: so gehört die Schrift doch zu den für den Volksschulgebrauch geschriebenen besseren.

Das Lehrbuch selbst — der Anhang enthält den Stoff zum Diktiren — hat die ganze Rechtschreibung unter zehn Regeln gebracht, von welchen jede durch Beispiele in Wörtern und Sätzen geübt wird. Die meisten Uebungen zerfallen in vier Unterabtheilungen: 1) Nennwörter; 2) Nichtnennwörter; 3) kleine Sätze, in welchen die eingeübten Wörter vorkommen; 4) fehlerhafte Sätze zur Verbesserung an der Schultafel.

2. Rechtschreibeschule, oder geordneter Stoff zu orthographischen Uebungen, welche mit dem ersten Schreib- und Leseunterricht beginnen und mit dem Sprachunterricht fortschreiten. Von **Härderer** und **Offinger**. Zweite Auflage. Bamberg, bei Dresch, 1832. 256 S. (8 gGr.)

Diese Rechtschreibeschule zerfällt in drei Unterrichtsgänge. Der erste wendet das Schreibgesetz an: Schreibe der reinen Aussprache gemäß! — Der zweite: Schreibe auch der nächsten Abstammung gemäß! — Der dritte: Schreibe auch dem angenommenen Schreibgebrauche gemäß! Das Buch enthält viel Uebungsstoff bei stufenweisem Fortschreiten. Nicht alle Schwierigkeiten sind beseitigt, weil manche vorhergehenden Uebungen das erst Folgende vorausnehmen.

3. Versuch einer naturgemäßen Methode der Orthographie. Erster, vorbereitender Kursus, oder Elementar-Orthographie, auf die Grundsätze der Elementar-Lesemethode gebaut und für das frühere Kindesalter bearbeitet, von **Dr. J. M. Sandling**. Erfurt, bei Keyser, 1811. 108 S. (12 gGr.)

Diese Schrift ist in einer guten Methode bearbeitet. Schade, daß sie nur die Elementar-Orthographie behandelt, welche den Gebrauch der großen Anfangsbuchstaben ausschließt. Aber beachtenswerth ist sie jeden Falls für alle die, die zu einer guten Methode im Rechtschreibeunterricht gelangen wollen. Zuerst beantwortet sie folgende Fragen: 1) Ist es nothwendig, mit der Orthographie früher als gewöhnlich anzufangen? 2) Kann der vorgesetzte Zweck erreicht werden, da die Orthographie so viele Vorkenntnisse voraussetzt, oder ist er ohne diese zu erlangen? 3) Ist der Weg, auf welchem die Schüler zu ihrem Zwecke geleitet werden sollen, so, daß sie ihrem Führer auch immer folgen können, und führt er wirklich zum Ziele?

Der Lehrgang ist in einundzwanzig Uebungen abgefaßt. 1) Bezeichnung jedes Lautes durch sein eigenthümliches Zeichen. 2) Bezeichnung verwandter Laute. 3) Grundlaute vor einem Mitlaute u. s. w. bis 21) Rückblick und Uebungsstoff.

4. Praktische Anleitung zum richtigen Setzen der Interpunktionszeichen in der deutschen Sprache, für die Jugend, nach einer

zeitersparenden Methode. Nebst einem Hülfsbuche für Lehrer ꝛc., von M. Ch. L. H. Hahn. Leipzig, bei Hinrichs, 1823. Die Anleitung in 8., das Hülfsbuch in Folio. 26 Bogen. (21 gGr.)

Wer ein eigenes Buch über die Satzzeichenlehre wünscht, dem ist dieses zu empfehlen. Es enthält eine Masse von Beispielen.

5. Uebungsbuch für den Unterricht über die Unterscheidungszeichen in Volksschulen. Vom Inspektor M. Wagner in Brühl. Essen, bei Bädeker, 1836. 106 S. (4 gGr.)

Methodisches Handbuch zu dem Uebungsbuche u. s. w. Von Demselben. Ebendaselbst. 65 S. (6 gGr.)

Beide Büchlein sind mit der Hrn. Wagner eigenen Genauigkeit und Ausführlichkeit gearbeitet. Das erste enthält den Uebungsstoff und die Regeln als Resultate des Unterrichts, das zweite die praktische Anleitung zur Unterrichtsbefähigung. Besonders in zusammengesetzten Schulklassen wird jenes gute Dienste leisten, und dieses läßt den schwachen Lehrer nirgends im Stiche.

6. Uebungsbüchlein für den Rechtschreibeunterricht in Volksschulen, von M. Wagner. Zweite Auflage. Essen, bei Bädeker, 1836. (3 gGr.)

7. Methodischer Leitfaden für den Rechtschreib-Unterricht in Volksschulen und Seminarien, von Inspector M. Wagner. Dritte Auflage. Essen, bei Bädeker, 1841. (104 S. 8 gGr.)

Nro. 6 für Schüler, Nro. 7 für Lehrer. Der Verf. elementarisirt Alles auf das Gründlichste, und wenn er in beiden Schriften zu abgesondertem Rechtschreib-Unterricht Anleitung giebt, so isolirt er ihn doch nicht von dem Sprachunterricht; vielmehr bringt er alles aus der Wort- und Satzlehre hieher Gehörige bei. Er erleichtert das Lehren so, wie die Eisenbahn das Reisen.

8. Orthographische Vorlegeblätter u. Uebungsstücke für Volksschulen, von J. C. F. Baumgarten. Leipzig, bei Barth, 1828. (1 Thlr.)

Der Verf. hat sich durch diese, wie durch andere Schulschriften, um die Schulen verdient gemacht. Nur darf, wie schon gesagt, der Rechtschreibeunterricht nicht auf den Gebrauch solcher Vorlegeblätter beschränkt werden.

9. Vollständige Uebungsschule der deutschen Rechtschreibung für Volksschulen in Lehre und Anwendung, oder: in vier Hauptkursen streng auf die Lautmethode gebauter, mit dem ersten Schreibunterricht beginnender, bis zu seiner Vollendung in 460 Uebungen naturgemäß fortschreitender, mit reichlichem und angemessenem Anwendungsstoff ausgestatteter Unterrichtsgang für die gründliche Erlernung der deutschen Orthographie. Von K. F. W. Wander. Vier Theile. Berlin, bei Heymann, 1831. (20 gGr.)

Auf diese ausgedehnte Schrift müssen wir auch jetzt noch alle die hinweisen, welche aus der Orthographie eine Wissenschaft machen. Hr. Wander behandelt seinen Gegenstand mit fast bewundernswürdiger Gründlichkeit. Jeden Falls kann man aus ihr lernen, was Alles ein deutscher Lehrer aus einem Gegenstande zu machen im Stande ist. Möchte jeder Lehrer sich in die Objecte seiner Lehrthätigkeit so vertiefen! Aber dabei auch bedenken, daß nicht Alles, was zu wissen für den Lehrer fruchtbringend ist, gelehrt zu werden verdiene. Wir Deutsche scheinen das europäische Volk der Schulmeister zu sein. Wir müssen alle Methoden ersinnen und durchprobiren; wir haben keine Ruhe, bis die Extreme erschöpft sind. Zwei solcher Gegensätze sind, in Betreff des Rechtschreibeunterrichts, die Anweisungen Bormann's und Wander's. Jener lehrt nichts, sondern übt nur; dieser übt auch, aber er lehrt Alles. Jeder Lehrer muß nun wissen, was er zu thun hat.

10. Die deutsche Rechtschreibung. Ein Handbuch für Lehrer und zum Selbstgebrauche von **Jüngst**, Oberlehrer am Gymnasium zu Bielefeld. Münster, bei Regensberg, 1843. (295 S. 1 Thlr. 8 gGr.)

11. Die Regeln der deutschen Rechtschreibung. Ein Leitfaden für Schüler bestimmt von **Demselben**. Ebendaselbst, 1842. (50 S. 4 gGr.)

Die erste dieser Schriften ist sehr ausführlich und genau; die zweite giebt kurz das Regelrechte. Gymnasiallehrer mögen sie ihrer Aufmerksamkeit würdigen; sie verdienen es.

Zweiter Anhang.

Ueber die Aufsatzlehre.

In jeder guten Schule sollen die Kinder ihre Gedanken richtig niederschreiben, d. h. einen Aufsatz machen lernen. Folglich muß dieses gelehrt werden. Dieser Unterricht ist nicht eigentlicher Sprachunterricht; aber er gehört dazu im weiteren Sinne des Wortes. Doch ist bei den Aufsatz- oder Stylübungen nur von den Sprachregeln die Rede, in so fern sie angewandt werden sollen. Die Aufsatzlehre, oder besser: die Aufsatzübungen setzen voraus: 1) die eigentlichen Sprachübungen; 2) die Rechtschreibübungen. Mit diesen haben wir es hier nicht zu thun, sondern mit jenen. Dieselben werden vorbereitet oder begründet:

a) durch die Gewöhnung der Schüler an vollkommen (nicht halb oder zum Theil) richtiges und geläufiges Sprechen vom ersten Tage des Schulbesuchs an durch alle Unterrichtsgegenstände hindurch;

b) durch Fertigkeit der mündlichen Rede, wie sie durch freies Erzählen, Auswendiglernen und Recitiren gewonnen wird;
c) durch Aneignung positiver Kenntnisse und eines Reichthums von Gedanken.

Sind jene zwei Voraussetzungen wirklich vorhanden und fehlt es nicht an diesen Vorbereitungen, dann und nur dann ist der Grund gelegt zu den eigentlichen Aufsatzübungen.

Unreife Menschen, wie Kindern bis zum 14ten Lebensjahre, muß man zu den Gedanken, die sie darstellen sollen, verhelfen. Dieses geschieht:

a) durch das Lesebuch, durch gründliche, sach- und sprachliche Zergliederung der Lesestücke;
b) durch unmittelbar eigene Anschauung von Ereignissen und Begebenheiten im Leben;
c) durch genaue Betrachtung von Gegenständen, deren Wesen von dem Lehrer mit den Schülern gründlich besprochen wird.

Die meisten Leser dieser Zeilen werden sich aus ihrer Jugend der Qualen erinnern, welche die Forderung, einen Aufsatz zu schreiben, ihnen verursacht hat. Die Gedankenarmuth oder der Mangel aller Gedanken ist nicht die einzige, aber die Haupturſache dieser Erscheinung. Prof. Bonnell (Neues Jahrbuch der berl. Gesellsch. für deutsche Sprache, Bd. 2, Heft 4) nennt darum die deutschen Aufsätze die Marterzangen für den jugendlichen Geist. „Ich erinnere mich noch recht lebhaft von meiner Schulzeit her der Qualen, welche mir diese angeblichen Probirsteine für die Gesammtentwickelung des Schülers verursachten, und meines Abganges von der Schule freute ich mich mit meinen Commilitonen aus keinem Grunde herzlicher, als weil ich der drei- oder vierwöchentlich wiederkehrenden unrichtigen Entbindungen meiner Gedankenembryone für immer entbunden war. — Aber nicht bloß die Erinnerung an die eigene Qual, sondern auch meine fortgesetzte Erfahrung an Hunderten meiner Schüler bestätigt mir diese Bemerkung. Der deutsche Aufsatz liegt centnerschwer auf ihrer Seele, viel schwerer, als alle übrigen Arbeiten zusammengenommen. Wie ist diese Erscheinung zu erklären? Offenbar so: Man verlangt von den Schülern eigene Productionen.“ Und Otto Schulz sagt (Schulblatt für die Provinz Brandenburg, 1836, 4tes Heft) in derselben Beziehung: „Es giebt nichts Verkehrteres, als eigene Gedanken und eigene Darstellung zu verlangen von Kindern, welche weder die eigenen Gedanken zu beherrschen, noch in einer vorgeschriebenen Form zu bewegen wissen.“ Dann citirt er einen Ausspruch von dem großen Fr. Aug. Wolf: „Die Kinder sollen produciren, und es ist noch nicht lange her, daß sie selbst producirt wurden; da mühen sie sich vergeblich ab und werden fade Schwätzer oder frühreife Kinder, die nachher, wenn die Zeit des Producirens gekommen ist, nichts Tüchtiges mehr leisten können. Das ist eine Art geistiger

Selbstbefleckung und ein schmähliches Unwesen.“ Dann fährt er fort: „Am tadelnswerthesten sind diejenigen Aufgaben, durch welche das Kind genöthigt wird, sein Inneres gleichsam zur Schau zu legen.“ Bormann sagt darüber treffend und geistreich: „„Es ist eine alte, unter dem Volke verbreitete Rede, daß ein Mensch stirbt, wenn er sich selbst sieht. Das ist die verkehrte, äußere Fassung eines Gedankens, der, rein innerlich gefaßt, eine tiefe Wahrheit zu enthalten scheint. Jeder Mensch nämlich hat eine gewisse Scheu, sich selbst zu objectiviren oder sich selbst zum Gegenstande zu machen, den er aus sich herausstellt.““ Das Kind, fügen wir hinzu, das diese Scheu gar zu leicht überwindet und sich in der Darlegung seiner Gedanken und Empfindungen gefällt, hat schon einen Theil seiner Kindlichkeit verloren, und es steht in Gefahr, sich selbst über sein Inneres zu täuschen, oder gar mit Gefühlen und Empfindungen ein unheimliches und verderbliches Spiel zu treiben. Auch Herling warnt von Neuem vor diesen und ähnlichen pädagogischen Mißgriffen in seiner Stylistik (S. IX der Einleitung).

Doch genug der warnenden Worte vor dem, was man nicht thun soll. Was aber und wie, darüber wollen wir unsern Lesern die nach unserm Ermessen besten Führer nennen, und den Standpunkt der Schüler bezeichnen, für welchen sie sich darbieten. Vorerst noch die Erinnerung, daß mehrere der oben genannten Schriften für den Sprachunterricht zugleich eine Anleitung zu Aufsatzübungen enthalten.

1. Uebungsbuch für die schriftlichen Aufsätze in Volksschulen. Erste Abtheilung. Briefe aus dem Kinderleben. Vom Inspector M. Wagner. Fünfte Auflage. Essen, bei Bädeker, 1843. (2 gGr.) — Desselben Werkchens zweite Abtheilung. Briefe und andere Aufsätze, die jeder Bürger und Bauer anfertigen oder doch wenigstens kennen lernen muß, wenn er seiner Haushaltung gehörig vorstehen will Dritte Auflage. Ebendaselbst, 1842. (3 gGr.)

2. Methodisches Handbuch zu dem Uebungsbuche für schriftliche Aufsätze in Volksschulen. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. Von Demselben. Ebendaselbst, 1837. (12 gGr.)

Diese Schriften sind in der bekannten elementarisch-praktischen Manier des Hrn. Verfs. gearbeitet und befriedigen alle Anforderungen gewöhnlicher Elementarschulen, welche nur das Unentbehrlichste leisten können, dieses aber auch vollständig leisten wollen. Das Schülerbuch erleichtert die Beschäftigung mehrerer Abtheilungen einer Schule, und das Lehrerbuch ebnet auch für den schwachen Lehrer alle Schwierigkeiten.

3. Methodischer Leitfaden zu Uebungen im schriftlichen Ausdruck in der Elementarschule. Für den Lehrer. Von Ehrlich, Seminardirector. Soest 1839, Nasse. (1 Thlr.)

Aufgabenblätter, für die Schüler. Von Demselben. Ebendaselbst, 1839. Zwei Hefte. (3 Sgr.) Erstes: 130 Aufgaben in lauter aneinander hängenden Fragen; zweites: 200 Aufgaben für die geübteren Schüler zu Extempo-

ralien oder zu Aufsätzen, die gleich in der Lehrstunde angefertigt werden sollen.

Die ächt-elementarische Weise Ehrlich's ist in der Anzeige seines methodischen Leitfadens für die Sprachbildungsübungen charakterisirt. Alle seine Schriften sind unmittelbar aus der Praxis hervorgegangen, in ihrer Art musterhaft.

4. Praktischer Lehrgang für den gesammten deutschen Sprachunterricht. Von **L. Kellner.** Vier Theile. Dritte Auflage. Erfurt 1843, bei Otto. (2 Thlr.)

Der erste Theil enthält Denkübungen als Vorschule des schriftlichen Gedankenausdrucks (nebst einem Anhang über die Methodik des höheren Leseunterrichts); der zweite liefert die erste Abtheilung des grammatischen Unterrichts, angereiht an methodisch geordnete, dem Sinn und der Form nach passende Musterstücke. der dritte enthält, nach einer Einleitung über die Methode des Unterrichts im schriftlichen Ausdrück, die Stylschule: a) die Vorschule; b) die Schule der Nachahmung in Stoff und Form; c) die Schule der Nachahmung im Stoffe; d) die Schule strenger Selbstthätigkeit oder Erfindung; der vierte die Lehre vom zusammengesetzten Satze.

Ueber den Vorschlag, das Grammatische an Lesestücke anzuschließen, ist oben gesprochen worden. Hier liegt im zweiten Theile eine Ausführung vor. Der Verf. verfährt mit Freiheit und Selbstständigkeit. Eine eigentliche Kenntniß der Grammatik kommt dabei nicht heraus. Aber die Schüler lernen denken und verstehen. Die Lehrer mögen die Sache prüfen. Die Stylschule ist reich, sowohl an Formen wie an Stoffen. Die Musterstücke sind für Schüler besonders zusammengedruckt: Ausgewählte Musterstücke als Grundlage eines bildenden Sprachunterrichts ꝛc. von Demselben, ebendaselbst 1841. (51 S. 2 gGr.) *)

*) Herr Kirchenrath Lorberg resumirt eine Collectiv-Recension über neuere Sprachschriften in der Allg. Schulzeitung (1842, Nro. 187), wie folgt:

„Von der größten Bedeutung für Elementar- und Volksschulen ist der Lehrgang von Kellner, welcher das richtig erkannte Ziel des Sprachunterrichts für diese Schulen in eigenthümlicher und sehr beifallswerther Weise verfolgt. Materialien zu zweckmäßigen, den eigentlichen Sprachunterricht vorbereitenden Denkübungen bietet dem Lehrer das Werk von Scholz (Nro. 7).

Will man einen mehr systematischen Unterricht, so stehen dazu die Schriften von Preuß und Wurst auf ziemlich gleicher Stufe der Brauchbarkeit für diejenigen, welche sich ganz an Becker anschließen wollen, jene reicher an Inhalt, diese genügender und populärer in der Methode; auch die Sprachlehre von Scherr wird gute Dienste leisten."

Zwei neue, eine einfache, geistweckende Methode in dem deutschen Unterricht fördernde Schriften von Kellner sind folgende:

Vorbereitungen auf einen höheren, formal bildenden deutschen Sprachunterricht in gehobenen Stadtschulen ꝛc., basirt auf Musterstücke aus Klassikern. Erfurt, bei Otto, 1843. (164 S. 16 gGr.)

5. Elementarbuch zu praktischen Denk- und Stylübungen für Volksschulen und die Elementarklassen der Gymnasial- und Realanstalten. Ein Seitenstück zur Sprachdenklehre von R. J. Wurst ꝛc. Reutlingen 1840, Mäcken. (159 S. 9 gGr.)

6. Theoretisch-praktisches Handbuch zu elementarischen Denk- und Stylübungen. Eine Anleitung zum Gebrauch des Elementarbuchs ꝛc. Von Demselben. Ebendaselbst, 1840. (90 S. 1 Thlr. 21 gGr.)

Der Verf. bringt mit Recht streng darauf, daß die Schüler sich die nöthigen Lehrmittel anschaffen. Was kann man machen, wo sie fehlen? Sie sind so nöthig, als der Hobel dem Tischler. Das vorliegende Elementarbuch ist für den Schüler bestimmt: 1) Auffindung der Gedanken; 2) Vergleichen und Unterscheiden; 3) von den Begriffen; 4) Ursache und Wirkung ꝛc.; 5) kleinere Geschäftsaufsätze; 6) von den Briefen; 7) größere Aufsätze.

Das Handbuch enthält bis jetzt nur die Anleitung zur Behandlung der 48 Aufgaben von Nro. 1 mit einem sehr lesenswerthen Aufsatze über das Verhältniß der Aufsatzlehre zu dem Sprachunterricht. Beide Schriften sind aus der Anerkennung der Nothwendigkeit, zu dem formalen Unterrichtsprincip Pestalozzi's das materiale hinzutreten zu lassen, hervorgegangen. Daß es so specieller Anleitung zum elementarischen Unterricht nicht bedürfe, meinen Solche, welche die Elementarlehre nicht kennen.

7. Die Styl-Schule, oder Stoff und Aufgaben zu Uebungen im schriftlichen Gedankendarstellen. Ein Leitfaden zur methodischen Behandlung der Denklehre in Schullehrer-Seminarien und höheren und niederen Volksschulen, bearbeitet von C. G. Scholz ꝛc. Erster und zweiter Cursus, oder des Sprachschülers vierter und fünfter Lehrgang. Halle, bei Anton, 1835 und 1836. (10 gGr.)

Der Hr. Verf. betrachtet die Aufsatzübungen vorzugsweise aus dem Gesichtspunkte einer praktischen Logik. Daher beschäftigt sich der ganze erste Cursus dieser Stylschule mit Begriffserklärungen und was damit zusammenhängt; der zweite mit Urtheilen, Schlüssen, Beweisen u. s. w.; aber, wie man es an den Arbeiten des Verfassers gewöhnt ist, in den mannigfaltigsten Wendungen und Anwendungen. Ein dritter Cursus soll Anleitung zum Anfertigen von Abhandlungen und Briefen geben.

Eine gewöhnliche Schule kann diese Lehrgänge nicht durcharbeiten. Für Schulamts-Präparanden und junge Lehrer wüßten wir aber keine

---

Uebungsstoffe zur Beförderung des Sprachverständnisses und der Sprachfertigkeit für die mittleren Abtheilungen und Klassen der Elementarschulen. Ein Hülfsmittel zur Ertheilung des Sprachunterrichts, ohne Rücksicht auf grammatische Formen. Eisleben 1843, Reichardt. (165 S. 8 gGr.)

stellt Gesetze und Regeln auf und übt sie an Beispielen aller Art. Seine Werke sind Zeugnisse deutschen Fleißes und Scharfsinnes.

17. Zweihundert Aufgaben zu deutschen Aufsätzen für reifere Schüler in höheren Bürgerschulen, Gymnasien, Seminarien ꝛc. Von **K. Wormann.** Berlin 1839, Schultze. (21 S. 4 gGr.)

Für Lehrer, die in Betreff der Auffindung und der Auswahl von passenden Thematen in Verlegenheit sind.

18 Göthe's und Schiller's Sentenzen und sentenziöse Gedichte, als Aufgaben für deutsche Stylübungen, für Uebungen in der schriftlichen Darstellung und im mündlichen Vortrage. Ein Hülfsbuch für Lehrer an Gymnasien, Seminarien und Realschulen, mit einer Einleitung als Vorwort von **Dr. Otto Lange.** Berlin 1842, Schultze. (XXXIX und 124 S. 12 gGr.)

Für höhere Schulen und hochstehende Lehrer, die mit ihrer gereiften Bildung auf ihre Schüler zu wirken vermögen, so daß sich ihnen an Göthe und Schiller alle Größe und Schönheit der deutschen Literatur entfaltet und sie zu freien Productionen angeregt werden. Denn der reifende Schüler sollte seine Ideen und Weltanschauung im mündlichen Vortrage und in seinen Aufsätzen zu entwickeln beginnen.

Lehrer, welche noch besondere Anleitungen zum Briefschreiben wünschen (in den oben angeführten praktischen Anweisungen zu Aufsätzen wird in der Regel auch das Briefschreiben gelehrt, ausgenommen: Wormann *)), machen wir auf folgende Schriften aufmerksam:

19. Der Unterricht im Briefschreiben für höhere und niedere Volksschulen und die unteren Klassen der Realschulen ꝛc. Von **K. Kellner** ꝛc. Zweite, sehr vermehrte Auflage. Weimar 1841, Voigt. 104 S. 8 gGr.)

Enthält außer einer lesenswerthen Einleitung 74 Themata zu Briefen mit den Ausführungen, zuletzt das Nöthigste über die Form der Briefe. Für die genannten Schulen ganz zweckmäßig.

20. Briefsteller für Mädchen in und außer der Schule. Eine Anweisung zum Briefschreiben durch Regeln, Beispiele und Stoff zu Briefen aus dem Kreise des weiblichen Geschlechts. Von **C. E. Hartmann,** Inspector und Lehrer der Töchterschule in Cöthen. Zweite, wohlfeilere Ausg. Leipzig 1839, Wöller. (622 S. 1 Thlr.)

---

*) Nach seiner Ansicht macht sich das Briefschreiben von selbst, wenn der Schreiber überhaupt schreiben kann und der Stoff nicht fehlt. Letzteres nach Wackernagel's Wort:

„Sei nur auf guten Stoff bedacht!
Das Andre magst du lassen.
Der schafft sich selber über Nacht
Die Kleider, die ihm passen."

Ein Riesenbriefsteller, der zugleich eine praktische Anleitung zu Aufsätzen, eine Rechtschreib- und Interpunctionslehre enthält u. s. w.

21. Uebungsbuch für die schriftlichen Aufsätze in Volksschulen. Von Inspector **M. Wagner**. Erste Abtheilung: Briefe aus dem Kinderleben. Vierte Auflage. Essen 1840, Bädeker. (2 gGr.)

Das Büchlein enthält auf 48 Seiten lauter kleine Briefe, wie Kinder sie zu schreiben pflegen.

22. Briefmuster für Kinder in Landschulen, von **Schneider** und **Fischer**. Vierte Auflage. Darmstadt 1839, Heyer. (158 S. 12 gGr.)

Dieses Buch giebt mehr, als es verspricht, auch Geschäftsaufsätze; der Briefe sind 317, einfach und natürlich, ohne trivial zu sein — mit einigen altmodischen Ausdrücken, wie sie ehemals in den Verfügungen der Behörden gäng und gäbe waren.

23. Kaufmännischer Briefsteller in deutscher, französischer, englischer und italienischer Sprache für Handlungsschulen und junge Leute, die sich ohne Lehrer die kaufmännische Correspondenz in diesen Sprachen aneignen wollen, von **G. E. R. Waplert**, Rector in Lippstadt. Lippstadt 1841, Lange. (392 S. 1 Thlr.)

Er enthält dieselben 235 Briefe in den genannten vier Sprachen, die ganz ihren Zweck erfüllen.

V.

Der Schreibunterricht oder der Unterricht in der Kalligraphie.

Wenn es gleich wahr ist, daß der Inhalt des Geschriebenen wichtiger, als die äußere Form, und daß demnach auf Sprachrichtigkeit und Klarheit des Gedankens mehr, als auf die Schönheit der Schriftzüge gesehen werden müsse; so kann gleichwohl der Kalligraphie eine wichtige Stelle in Volksschulen nicht versagt, noch geleugnet werden, daß Gewandtheit und Sicherheit in Darstellung der Formen mittelbar die des Gedankens selbst befördert, und namentlich für das Verständniß des Geschriebenen von großer Wichtigkeit sei.

Freilich kann der Unterricht im Schönschreiben leichter, als mancher andere Lehrgegenstand in einen geistlosen Mechanismus ausarten, und er wird dies überall, wo der Lehrer sich mit dem Vorschreiben oder dem Vorlegen der Musterblätter begnügt. Denn das Kind denkt nur da, wo es zum Denken angeleitet und angehalten wird, und es wird einen Unterrichtsgegenstand weniger um der Sache, als um der Art und Weise willen, in der er ihm mitgetheilt wird, lieb gewinnen oder vernachlässigen.

Von großer Wichtigkeit ist daher die Methodik des Schreibunterrichts, und kein Jugendlehrer sollte sich mit der technischen Fertigkeit begnügen und wähnen, die Schreibstunde sei zu seiner Erholung bestimmt. Auch im Schreibunterrichte kommt es zunächst auf wahrhaftes Erkennen, auf richtige Einsicht, auf das Begreifen an; der Schüler soll die Buchstabenformen nicht bewußtlos nachmalen, sondern sie in allen ihren Theilen klar auffassen; er soll sich darüber bestimmt aussprechen können; er soll die Buchstabenformen zu seinem geistigen Eigenthume machen, so daß er sie später frei aus sich heraus, ohne fremdes Vorbild, erzeugen kann. Was jede Lehrstunde fordert — beständige Aufmerksamkeit des Lehrers, selbstthätige Leitung des Fleißes der Schüler, lebendigen Vor-

trag = das nimmt daher auch die Schreibstunde in vollen Anspruch, und der kalligraphische ist eben sowohl, als der Rechnen- oder Sprachunterricht, einer bildenden Methode fähig.

Wenn, wie billig vorausgesetzt wird, der Lehrer sich der Gründe dessen bewußt ist, was er lehrt; wenn er ferner hinreichenden pädagogischen Takt hat, um zu wissen, was für jedes Kindesalter gehört und was nicht; wenn er nicht wähnt, den Anfängern Alles geben zu können, und nicht vergißt, daß Wiederholung die Seele alles Lehrens ist; so wird er nicht leicht in seiner Lehrmethode fehlgreifen, da Kalligraphie nicht gerade zu den schwierigsten Disciplinen zu zählen ist. Das Ziel, welches Volksschulen in diesem Fache zu erreichen haben, kann ohne große Häufung der Stundenzahl, und in mäßiger Zeit erreicht werden; die darzustellenden Verhältnisse und Verbindungen sind einfach und bequem überschaulich, und künstliche Erleichterungsmittel sind hier gewiß ganz entbehrlich. Deshalb ist es auch keineswegs zu tadeln, wenn man mit dem Unterricht im Schönschreiben noch Nebenzwecke verbindet, und namentlich den Text der Vorlegeblätter so wählt, daß dadurch Schemata zu Aufsätzen des bürgerlichen Lebens, wie Atteste, Rechnungen u. dergl. aufgestellt werden. Nur gehe man nicht noch weiter, verbinde die Schreibstunde nicht mit anderen Lehrstunden, z. B. der Zeichnen- oder orthographischen, wohl gar der Lese- und Rechenstunde. In einem allgemeinen Zusammenhange stehen alle Lehrobjekte, und manche noch außerdem in näherer Beziehung zu einander. Dies soll auch nicht ohne Einfluß auf ihre Behandlung bleiben, und der Lehrer, zumal der Klassenlehrer, wird dies auch gar wohl berücksichtigen können, ohne daß er deßhalb veranlaßt wäre, zwei oder mehrere Gegenstände in eine Lehrstunde zusammenzuziehen, von welchen jeder einer verschiedenen Begründung bedarf. Orthographie und Kalligraphie z. B. haben ganz verschiedene Regeln, die unmöglich in Ein Ganzes zusammengezogen werden können; aber der gewissenhafte Lehrer wird bei den orthographischen Uebungen eben so wenig eine nachlässige Handschrift gestatten, als er in den kalligraphischen Abschriften Rechtschreibefehler ungerügt lassen wird. Die Lesestunde wird das Lesen des Geschriebenen nicht übergehen, der Lehrer in der Schreibstunde daran erinnern, daß der Zweck jedes Schreibens vor Allen der sei, gelesen zu werden. Schreiben und Zeichnen endlich, insofern beide vom Darstellen der Linien anfangen, könnten mit einigem Scheine in ihren Elementen als identisch angesehen werden, allein man wird bald finden, daß beide gerade nur die erste, einfachste gerade Linie mit einander gemein haben, ja, daß selbst diese aus ganz verschiedenem Gesichtspunkte betrachtet werden muß, je nachdem sie Element des Zeichnens oder des Schreibens ist. *) Nur notorischer Zeit-

*) Zeichnen und Schreiben sind überhaupt nicht so identisch, wie es auf den ersten Blick scheint. Dem Zeichner ist es bei Allem, was er darstellt, zu thun

mangel kann in besonderen Fällen eine Vereinigung wesentlich verschiedener Objekte zu Einer Lehrstunde entschuldigen, und gewiß bleibt es das bedauerlichste aller Auskunftsmittel. Selbst Cäsar, der fünf verschiedene Thätigkeiten zugleich verrichten konnte, vermochte dies gewiß nicht als Knabe.

Wenigstens werden wir in gegenwärtiger Bearbeitung auf ein solches Zusammenziehen mit anderen Lektionen keine weitere Rücksicht nehmen. Wie der Lehrer in eigenthümlichen Verhältnissen den Stoff anzuordnen und zu behandeln habe, muß ihn ohnedies seine eigene Beurtheilung lehren.

Das Schreiben kann füglich mit dem Lesen zugleich *) beginnen. Wie sich nun einmal jetzt alle Verhältnisse des Lebens und der Schule gestaltet haben, kann des Lesens und Schreibens Niemand mehr entrathen, der in irgend einem anderen Gegenstande unterrichtet werden soll. Man fordert überall schriftliche Arbeiten. Hieran einseitig etwas ändern zu wollen, wäre nicht wohlgethan, auch wenn es möglich wäre. Aber es ist unbillig und mithin erfolglos, schriftliche Arbeiten von demjenigen Schüler zu verlangen, der über die Elemente des Schönschreibens noch nicht hinaus ist. Das sechste Lebensjahr ist deshalb kein zu frühes Alter für die ersten Grundlagen; doch mag man nach Umständen auch länger warten.

In diesem zarten Alter kann übrigens von theoretischer Belehrung noch keine Rede sein. Alles ist Sache der Uebung, und das einzige Regulativ des Schülers ist die Handschrift des Lehrers und die Art, wie der Schüler diesen schreiben sieht. Mit großem Nutzen bedient man sich hier, wie auf allen Stufen des Unterrichts, der schwarzen Schultafel und der Kreide. Gewandtheit und Festigkeit in dieser Art des Schreibens sind jedem Jugendlehrer auf's dringendste zu empfehlen; ja sie sind als unerläßlich von jedem Schreiblehrer zu fordern. Denn durch Anschreiben an die Schultafel, durch das allmählige Entstehenlassen der Buchstaben vor den Augen der Schüler, durch Vorführen der zu vermei-

---

um das Einzelne; er hat zum Vorwurf seiner Darstellungen immer entweder das in der Wirklichkeit (Naturzeichnen), oder nur in der Idee (Zeichnen nach freier Conception) vorhandene Individuelle, das daher auch jedesmal nach Beschaffenheit der Umstände verschieden modificirt erscheint. Der Schreiber dagegen hat es mit Formen zu thun, die zwar in ihrer ursprünglichen Bildung auf bloßer Willkühr beruhten, jedoch jetzt, nachdem sie einmal festgestellt worden sind, stets dieselben bleiben, und streng den einmal angenommenen Bildungsgesetzen gemäß geformt, also von allen subjektiven Veränderungen entfernt gehalten werden müssen. Hierin liegt ein Hauptgrund, weshalb für den Schreibunterricht Vorlegeblätter weniger nothwendig sind, als für den Zeichenunterricht.

*) Zugleich = zu derselben Zeit, in demselben Alter der Schüler. Wir haben es hier nur mit dem Schönschreiben, nicht mit der Schreib-Lesemethode zu thun.

denden fehlerhaften Buchstabenformen an der allen Kindern sichtbaren Wandtafel und durch das Besprechen mit den Schülern über die richtigen und falschen Formen wird der Schreibunterricht, welcher bei dem Vorschreiben in den Büchern, das dem Lehrer so viel edle Zeit raubt, nur zu leicht in einen Einzelunterricht ausartet, zu einem wahrhaft anschaulichen, die Thätigkeit aller Schüler erregenden Gesammtunterricht.

In neueren Zeiten hat man lithographirte Schreibebücher, in denen sich vollständige Uebungsstufen als Vorschrift befinden, in Anwendung gebracht. Für den Unterricht in der Schule sind sie überflüssig; bei den häuslichen Uebungen können sie mit Nutzen angewendet werden. Sie sollen dem Lehrer seine Arbeit erleichtern, nicht ihn von derselben dispensiren, noch ihn des Urtheils überheben, ob etwa für den einen oder den anderen Schüler eine öftere Wiederholung aller oder einiger Uebungsstufen nöthig sein dürfte, als das Schreibebuch deren enthält. In letzterem Falle wird er, nach Umständen, entweder ein zweites Exemplar desselben Heftes durchüben lassen, oder die nöthigen Ergänzungen in einem besonderen Buche vorschreiben.

Es ist häufig die Behauptung gehört worden: der Lehrer brauche eine deutliche und gefällige Handschrift nicht selbst zu besitzen; er könne auch ohne diese Fertigkeit, wenn er sich der anderweit gebotenen Hülfsmittel bediene, mit Erfolg im Schönschreiben unterrichten.

Man kann diesen Satz in so weit zugeben, als er auch für die meisten anderen Lehrgegenstände einige Gültigkeit haben dürfte: es kann nicht geläugnet werden, daß bei treuer und verständiger Benutzung guter Hülfsmittel ein Lehrer von tüchtiger allgemeiner Bildung und sicherem pädagogischen Takt auch in solchen Gegenständen, worin ihm eigene Fertigkeit mehr oder weniger abgeht, nicht ohne allen Erfolg unterrichten werde; nur wird er weniger unmittelbar, weniger naturgemäß lehren, und auf weit mehr Hindernisse stoßen, als ein Anderer. *)

Da sich nun nicht läugnen läßt, daß die allgemeinere Verbreitung eines gründlicheren und besseren Unterrichts im Schönschreiben von ziemlich neuem Datum im Vergleich mit anderen Disciplinen sei, und daß noch vor zehn Jahren (1834) nur sehr wenige im Amte stehende Lehrer einen solchen Unterricht selbst genossen hatten, während ihnen in Sprachen, in den Naturwissenschaften, im Mathematischen u. s. w. ge-

*) Man hat es sogar häufig als einen Vorzug gewisser specieller Lehrmethoden gerühmt, daß ein Lehrer durch sie mit Nutzen unterrichten könne, ohne vor seinen Schülern voraus zu sein, ja vielleicht gar ohne den Gegenstand überhaupt gründlich zu verstehen. So früher von der Pestalozzi'schen, so neuerdings mit noch größerer Dreistigkeit von der Jacotot'schen. — Als ob derjenige, der in der Sache selbst noch ein Neuling ist, jemals im Stande sein könnte, den wahren Geist irgend einer Methode aufzufassen!

wöhnlich weit mehr Gelegenheit zu eigener Ausbildung geboten worden war; so konnte es nicht fehlen, daß von jenem Surrogat häufig Gebrauch gemacht ward, und daß die Erfahrungen, welche jene Behauptung zu rechtfertigen schienen, nicht ganz selten waren.

Daß also z. B. hier in Berlin die Schulamts-Candidaten früher (vor 1828) nicht im Schönschreiben *besonders* geprüft wurden, und man sich in dieser Beziehung mit dem allgemeinen Resultat begnügte, beruhte keineswegs auf einer vermeintlich geringeren Wichtigkeit des Gegenstandes für Lehrer, sondern nur in der billigen Rücksicht auf die Verhältnisse, unter denen die praktische Ausbildung der Präparanden in jener Zeit sehr häufig Statt gefunden. Sobald hingegen angenommen werden konnte, daß jenem Mangel Abhülfe geschehen sei, und daß ein Schönschreiber unter den Schullehrern fortan keine Seltenheit mehr sein werde, hat die hohe Behörde nicht gesäumt, dergleichen Prüfungen ausdrücklich anzuordnen, und Kalligraphie auf gleiche Stufe mit den übrigen Erfordernissen zu stellen.

Lehrmittel sind nicht bestimmt, die Thätigkeit des Lehrers *entbehrlich* zu machen, sondern die Wirksamkeit derselben zu erhöhen. Das beste Lehrbuch wird dem Schüler eine todte Form bleiben, wenn der Lehrer ihm nicht den lebendigen Geist einzuhauchen versteht. Seien daher die Hand- und Wandvorschriften noch so mustergültig, die Stufenfolge derselben noch so wohl berechnet, sie werden ihren vollen und wahren Nutzen nur da bewähren können, wo Wort und That des *Lehrers* hinzukommen.

Wie überhaupt der Mensch im Jünglingsalter nur zu geneigt ist, seine Kraft zu überschätzen und sich und seinem Wirken eine übergroße Wichtigkeit beizulegen, so hat umgekehrt das Kind in der ersten Zeit seines Schulbesuchs gewöhnlich noch gar keine Ahnung von den in ihm schlummernden Kräften und Fähigkeiten; es mangelt ihm das Vertrauen zu sich selbst, und es gewöhnt sich nur langsam und schwer daran, den Lehrer als ein Wesen seiner Art zu betrachten, und das für erreichbar zu halten, was dieser besitzt. Wenn aber vollends das Letztere nicht einmal der Fall ist; wenn der Lehrer, seiner eigenen Unfähigkeit geständig, nichts weiter thut und thun kann, als dem Schüler die in Kupfer gestochene Musterschrift vorzulegen — wie soll dieser auch nur die geringste Hoffnung haben, das Ziel zu erreichen? Und wird andererseits der Lehrer geneigt sein, einen Gegenstand mit Eifer und Liebe zu treiben, worin er, der Erfolg sei welcher er wolle, nothwendig im Nachtheil steht?

Nach meinen Erfahrungen ist das, was der Lehrer, die Kreide in der Hand, an der schwarzen Schultafel erläuternd vorbildet, die *Hauptsache* beim Schreibunterricht. Hier sieht der Schüler nicht das *Fertige*, sondern das *Entstehen*; er hat nicht allein das Ziel vor sich, sondern er verfolgt *mit* dem Lehrer den Weg, der zum Ziele führt. Seine *Fehler* werden ihm auf der Stelle als solche gezeigt, die Abwei-

chung von der vorgeschriebenen Norm wird Gegenstand einer bestimmten, bewußten Anschauung; er weiß, was er erreicht hat, und giebt sich Rechenschaft von dem, was ihm noch fehlt. Endlich kommt allen Schülern zu Gute, was sonst nur dem Einzelnen von Nutzen sein würde, wenn der Lehrer sich damit begnügen wollte, die Leistungen der Schüler einzeln zu controliren, oder gar nur zum Schlusse der Lehrstunde durch stehende Prädikamente, wie gut, mittelmäßig u. s. w., oder durch Beweisnummern *), die dem Schüler höchstens einige Uebung im Zusammenzählen verschaffen, Lob oder Tadel auszusprechen.

Das Schönschreiben soll, eben so wie das Zeichnen, nicht die Hand allein, sondern Hand und Auge bilden. Bewußtlose Fortschritte sind, auch in technischen Gegenständen, nur wenig besser als gar keine. Nur ein Lehrer also, der praktisch-technische Befähigung mit theoretisch-methodischer Einsicht verbindet, wird den Anforderungen, wie sie unsere Zeit an den Jugendlehrer zu stellen sich das Recht erworben hat, auch in diesem Fache wahrhaft genügen können.

Die Gegner eines methodisch-gründlichen Unterrichts im Schönschreiben sind indeß noch weiter gegangen, und haben die Resultate desselben auf eine eigenthümliche Art verdächtigt. Man hat von der Gefahr gesprochen, die es haben würde, wenn alle Handschriften nach

*) Was Beweisnummern sind, werden die Leser nicht wissen, wie ich es auch nicht wußte, als ich nach Berlin kam. Es ist ein sonderbares Ding. Die hiesigen Lehrer oder viele derselben schreiben den Schülern unter die schriftlichen Arbeiten eine Ziffer, z. B. 2, 6, 10 u. s. w. Die dadurch ausgedrückten Zahlen bestimmen den Grad der Zufriedenheit des Lehrers, und die Schüler nennen sie Beweise. „Ich habe sechs Beweise," sagt der Schüler, der die Ziffer 6 unter seiner Arbeit findet. Am Schlusse des Monats oder des Vierteljahrs werden sämmtliche Beweise zusammengezählt, und die Summe den Schülern in's Zeugniß geschrieben. Selbst mittelmäßige Schüler haben dann oft Hunderte von Beweisen. Nicht wahr, ein seltsam Ding. — Ich habe im XV. Bande der Rhein. Bl. den Stab über dasselbe gebrochen. Aber es dauert in hiesigen Schulen fort. Gehört das etwa zur „Freiheit des Unterrichts"? Oder ist Beibehaltung alter Mißbräuche und Mißgriffe gegen bessere Einsicht ein Beweis der Emancipation der Schule und ihrer Lehrer?? — Wie ein französischer Schriftsteller über ähnliche Schulkünste urtheilt, lehrt folgende Stelle des instituteur primaire, p. 195:

„Autrefois on donnait des billets d'une nature particulière sous le nom d'exemptions; en cas de faute ils servaient à établir une sorte de décompte ou de marché avec le maître, formaient compensation de certains actes de négligence ou d'inconduite. On ne saurait rien imaginer de plus bizarre ni de plus démoralisant que cette espèce de billets d'indemnité fabriqués à l'avance. En effet est-il rien de plus singulier que des oeuvres surérogataires à cet âge, une surabondance de mérite de la part d'un petit bon homme, qui l'invite naturellement à se mettre en faute, ne fût-ce que pour ne pas laisser en périmer l'effet avant l'échéance."

gleichen Mustern gebildet, und also (wie man sehr übereilt folgerte) einander gleich wären. „Auf welche Unterschrift soll man sich noch verlassen, wie die Identität oder Verschiedenheit des Schreibers zweier Autographa noch ermitteln können, wenn es noch ein Jahrzehend so fortgeht?“

Also ein juristisches Bedenken, wenn nicht vielmehr ein Nachhall aus jener noch nicht allzufernen Zeit, wo man das Erlernen des Schreibens für Mädchen gefährlich fand, weil sie ja alsdann — Liebesbriefe schreiben könnten!

Themis kann unbesorgt sein; das Vaterland ist nicht in Gefahr. Es kann ihm, in juristischer wie in jeder andern Beziehung, nur zum wahren Vortheil gereichen, wenn es wirklich dahin gebracht würde, daß seine Bewohner sämmtlich eine deutliche, gefällige Handschrift mit Gewandtheit schreiben. Es kann ihm ferner, um von speciellen Fällen zu sprechen, gleichfalls nur zum Vortheil gereichen, wenn es nicht mehr an Männern fehlt, die eine comparatio literarum mit gutem Gewissen übernehmen, und mit gründlicher Sachkenntniß durchführen können, wozu, wie Niemand in Abrede sein wird, eine sehr tüchtige kalligraphische Ausbildung und Erfahrung unerläßlich ist. Und je besser eine Handschrift eingeübt, je mehr sie wahres Eigenthum des Schreibers geworden ist, um desto sicherer und unzweideutiger werden die Individualitäten derselben sich herausstellen, die freilich der oberflächlichen Betrachtung, nicht aber dem prüfenden Auge des Kenners entgehen. Dem Verf. sind in seiner mehr als zwanzigjährigen Lehrerpraxis noch nicht zwei seiner Schüler vorgekommen, deren Handschriften er nicht bei genauer Untersuchung hätte unterscheiden können. Denn gerade die klare Bestimmtheit, mit der in einer gut ausgebildeten Handschrift jede, auch die kleinste Nüance, hervortritt, und sich stets in gleicher Art wiederholt; gerade dieses Einssein des Schreibers mit sich selbst, was nur durch einen gründlichen, methodischen Unterricht erzielt werden kann, wird vorkommenden Falls weit sicherer leiten, als das ängstlich unbeholfene Gekritzel eines Mannes, dessen einzelne Buchstaben oft eben so gut verschiedenen Urhebern angehören könnten.

Denn ein vernünftiger, bildender Unterricht legt es nie darauf an, die Zöglinge zu Maschinen, zu Exemplaren Eines Werks zu machen. Er geht von nothwendigen, festen, gemeinsamen Grundlagen aus, um desto früher und sicherer den Schüler zur Freiheit und Selbstständigkeit gelangen zu lassen. Er will sie zwar alle zu tüchtigen, nicht aber alle zu gleichen Menschen erziehen. Und so ist die gefürchtete Einerleiheit der Handschriften, wenigstens in sofern ein gründlicher Schreibunterricht daran Schuld sein soll, ein Phantom!

Was aber vollends die mögliche unredliche Anwendung dieser so nützlichen Kunst betrifft — denn auch dies Argument hat man aufgeboten — so wird man doch wohl einen sonst überall geltenden Grundsatz,

daß der Mißbrauch nie den Gebrauch aufhebe, auch hier gelten lassen. Nun ja, der Kalligraph kann ein Dokument nachmachen, und der Chemiker kann vergiften, und der Redner das Volk aufwiegeln — doch wozu die Liste alles des Unheils, was Kunst und Wissenschaft, wenn Bosheit sie mißbraucht, in der Welt anrichten können, und hier und da auch wohl einmal wirklich anrichten? Unsere Aufgabe ist, gegen das Unheil zu kämpfen, welches Thorheit, Unwissenheit und Ungeschicklichkeit überall und gewiß zur Folge haben.

Die deutsche Currentschrift.

Mit dieser Schrift beginne in deutschen Schulen der Unterricht. Sie ist diejenige, die der Knabe zuerst gebraucht, ja mit der er, wenn es sein muß, im Leben ausreicht. Sie ist, wo nicht leichter, doch eben so leicht als die sogenannte lateinische, der sie auch, gehörig ausgeführt, an Schönheit nichts nachgiebt; sie ist zugleich die eigenthümliche Schrift unseres Volksstammes. Selbst wenn unsere Currentschrift, was doch weder wahrscheinlich noch selbst wünschenswerth wäre, von der lateinischen allmählich verdrängt werden sollte, so würde man doch die Kenntniß der ersteren den nächsten Generationen noch nicht erlassen dürfen. Die Tadler derselben haben sie nur in ihrer früheren steifen, jetzt wohl für immer antiquirten Form gekannt, und diese für ihren nothwendigen Grundcharakter angesehen. Noch vor 20 Jahren ward in unsern Gegenden der Streit sehr lebhaft geführt über die Frage, ob man in der deutschen Currentschrift den senkrechten oder den schrägen Grundstrich anwenden solle. Jener war der althergebrachte, und durch den Gebrauch in den Kanzleien sanktionirte — dieser dagegen hatte hauptsächlich in kaufmännischen Scripturen Wurzel gefaßt, und empfahl sich durch größere Bequemlichkeit wie durch ein gefälligeres Ansehen, war auch in den größeren deutschen Handelsstädten schon längst in allgemeinem Gebrauche. Einige wollten sogar, um Beides zu vermitteln, zwischen Schulhand und Geschäftshand unterscheiden, und für jene den senkrechten Grundstrich fortwährend behaupten, während dieser die freieren und gefälligeren Formen vorbehalten bleiben sollten! — Der Streit nahm dadurch allmählig ein Ende, daß sich kein Kalligraph mehr dazu hergeben wollte, die älteren steifen Formen in Vorlegeblättern zu reproduciren. —

Die bequemste und der Lage des Armes angemessenste Richtung des Grundstrichs nicht nur der deutschen Current-, sondern jeder zum gewöhnlichen Gebrauche dienenden Schrift ist die rechtsschräge, wobei der Strich von rechtsoben nach linksunten gezogen wird. Jede

andere Richtung bietet größere Schwierigkeit dar, ermüdet den Arm und die Hand viel früher, und wird beim wirklichen Gebrauch im Geschäftsleben stärkere Abweichungen erleiden. Doch darf man hierin auch nicht zu weit gehen, und z. B. nicht den Grundstrich der Diagonale eines stehenden Quadrats parallel ziehen. Ein Winkel von 30° bis 36° mit der senkrechten Linie dürfte das richtige Maaß halten.

Dieser stets gleichbleibende Winkel bestimmt die Hauptrichtung aller Buchstaben. Zu Anfängern darf man natürlich nicht in mathematischen Kunstausdrücken sprechen; man bezeichne deshalb die Richtung an der Schultafel. Sehr zu empfehlen ist der Gebrauch von Linien-Netzen auf den zu den ersten Schreibübungen dienenden Schiefertafeln und in den Schreibbüchern. Mit diesen Netzen läßt sich nicht bloß die Hauptrichtung der Schrift durch schräge, über die ganze zu beschreibende Fläche gezogene Linien, sondern auch das Verhältniß der Höhen sämmtlicher Buchstaben untereinander durch wagerechte sehr bestimmt angeben.

Man beginne den Unterricht mit Uebungen auf der Schiefertafel. Sind die Tafeln in gehöriger Ordnung, d. h. reinlich und ohne Fett auf der Oberfläche, die Griffel nicht zu kurz, zugespitzt und von der nöthigen Weichheit, welche sich durch Eintauchen in Salzwasser vor dem Gebrauche in der Schreibstunde erreichen läßt: so ist von dem Schreiben auf der Schiefertafel für das spätere Schreiben mit Tinte und Feder nichts Nachtheiliges zu befürchten. Gleich mit Tinte und Feder die Uebungen machen zu lassen, ist (im Schulunterrichte wenigstens) nicht zu rathen. — Die ersten Uebungen bestehen in der Darstellung der geraden Linie, der Wellenlinie, der Flammenlinie, des Ovals, großer Bogenlinien, welche ihren Kreislauf mehreremale wiederholen u. s. w., um dem Schüler Gewandtheit und Schwungkraft in Hand und Arm anzueignen. — Später treten die eigentlichen Buchstabenformen auf. Ob für die Anfänger die Anwendung des Taktirens sich eignet, darüber sind die Meinungen bewährter Schreiblehrer noch getheilt; später ist jedoch das Taktschreiben vorherrschend und zwar in folgender Art.

In der Schreibstunde hat der Lehrer seinen Standpunkt vor der Schultafel; sämmtliche Schüler sitzen in regelrechter Stellung, die Feder in der Hand, das Zeichen zum Anfange erwartend. Der Lehrer schreibt den zu übenden Buchstaben, die Sylbe, das Wort an, erläutert die Buchstabenform, läßt das Verhältniß ihrer Bestandtheile zu einander auffinden und angeben u. s. w., und bestimmt für dieselben den Takt. Jeder aufwärtsgehende Strich der Schrift, so jeder Haarstrich, wird bei dem Takte „Eins" geschrieben, jeder abwärtsgehende Strich, also jeder Grundstrich, bei dem Takte „Zwei". Der letztere Taktheil wird durch den Ton hervorgehoben: Eins Zwei! Das Taktiren geschieht lebhaft; wo zwei Haarstriche oder zwei Grundstriche (z. B. bei den Strichen über ä, ö, ü) aufeinander folgen, tritt eine Pause ein. Ist von den Schü-

lern Alles erkannt, scharf aufgefaßt, so erfolgt das Schreiben. Alle Schüler der Klasse oder einer Abtheilung werden in ganz gleiche Thätigkeit gesetzt: alle streichen zugleich aufwärts, alle zugleich abwärts; sie fangen zu gleicher Zeit an und hören zu gleicher Zeit auf. Der Lehrer hat stets die ganze Klasse, in der alle Schüler ein großes Ganze ausmachen, im Auge, und überzeugt sich zuweilen, um zu ermitteln, ob alle Schüler in gleichem Takte schreiben, durch Fragen, was jeder bis zu einem gewissen Zeitpunkte von einem Buchstaben, einer Sylbe, einem Worte vollendet hat. Daß der Lehrer aber auch umhergeht, die Schüler im Einzelnen controllirt, ihre Arbeiten ansieht, beurtheilt u. s. w., versteht sich von selbst. — Uebrigens bleibt der Takt stets derselbe; die längeren Striche werden in demselben Takttheile geschrieben, wie die kurzen, so daß z. B. das i ganz dieselben Takttheile hat, wie h. — Die Vortheile des Taktirens bestehen darin, daß dadurch die Handschrift des Schülers kräftiger, geläufiger und regelmäßiger wird; daß dem Schüler die Buchstabenformen zu einem geistigen Eigenthume werden, so daß er der Vorschrift später gar nicht bedarf. Das Taktschreiben verhindert das gedankenlose Nachmalen der Buchstaben, wie dies bei dem Schreiben nach Vorschriften, welche der Schüler in der Regel wenig oder gar nicht beachtet, fast immer vorkommt. Der Taktschreiber schreibt aus sich heraus; er schreibt nicht ab; das Taktschreiben führt zum vollkommenen Bewußtsein der Form und verhindert die flüchtige, leichtfertige Darstellung der Buchstaben; denn einem jeden Theile der Buchstaben muß der Taktschreiber nach Maßgabe des dazu gehörigen Takttheils sein Recht wiederfahren lassen. Endlich ist das Taktiren ein vortreffliches Mittel, die Schüler zur Ordnung, zur pünktlichen Aufmerksamkeit und Regelmäßigkeit zu führen. Doch gelten alle diese Vortheile nur, wenn mit Strenge, Energie, mit größter Zähigkeit und Pünktlichkeit auf Alles gehalten wird; schläfriges, monotones Zählen, Gleichgültigkeit des Lehrers, wenn bei bestimmten Takttheilen der eine Schüler aufwärts, der andere abwärts, der eine schnell, der andere langsam streicht — ist nicht bloß ohne allen Werth, sondern schadet sogar, und unterbleibt daher, wie alles Halbe, Matte, Kraftlose, lieber ganz und gar.

Was nun die einzelnen Uebungen selbst betrifft, so ist den ersten Uebungen **e, u, m, i, n, ü, e** mehr Zeit zu widmen, als den folgenden. Um Ermüdung der Schüler zu verhüten, ihren Fleiß und Eifer rege zu erhalten, und sie gleichsam durch scheinbare Fortschritte zu wirklichen zu veranlassen, lasse man zwischen und nach diesen Buchstaben ganz einfache Sylben und Wörtchen, **in, un, im, um, ei** und dergl. üben, doch höchstens bis zur Verbindung von sechs Grundstrichen, da eine mehrfache Zusammensetzung die Kräfte der ersten Anfänger übersteigt.

Es ist hier der Ort nicht, das Specielle der einzelnen Uebungen anzugeben, da dies nur in ausführlichen Lehrbüchern erörtert werden kann. Es genüge hier die Bemerkung, daß von den Kleinbuchstaben zuerst die mit einfacher Länge in drei Gruppen (nämlich außer den oben angeführten noch o, a, ö, ä und r, v, w), hierauf die mit Oberlänge (l, b, d; — t, k; — s), dann die mit Unterlänge (j, q, g, y; — p, z; — z), endlich die mit voller Länge (ſ, f; — ſt, ſſ, ff; — h, ch) eingeübt werden, und daß, nach jeder Gruppe etwa, eine Auswahl leichter Sylben und Wörter, in denen ausschließlich nur solche Buchstaben vorkommen, welche bereits eingeübt worden, geschrieben werden kann. Eine allgemeine Wiederholung, und eine am besten alphabetisch geordnete Folge von höchstens zweisylbigen Wörtern beschließen diese erste Stufe.

In der zweiten werden die großen Buchstaben gleichfalls nach einer Ableitungsfolge (die hier freilich weniger streng durchgeführt werden kann) eingeübt. Die Länge kann hier kein Eintheilungsprincip mehr begründen, da alle Buchstaben die Oberlänge, und nur wenige noch überdies die Unterlänge haben. Man beginne mit den Buchstaben, denen das einfache Oval zum Grunde liegt (O, A, Q, G), lasse sodann das Oval in umgekehrter Lage folgen, theils ohne Schleife (V, X, Y, Z), theils mit derselben (S, R, N, M, W), hierauf die Wellenlinie (F, J, C, L, B, K, H), und endlich diejenigen Buchstaben, welche sich in keine der bisher aufgestellten Ableitungsreihen bequem einreihen, und deshalb am füglichsten den Schluß der Uebungsstufe bilden (D, T, P, U, E).

Auch hier können kurze Wörter, deren Anfangsbuchstabe der so eben eingeübte ist, Zwischenreihen bilden, da hierdurch zugleich gelehrt wird, auf welche Weise der große Buchstabe sich mit den folgenden verbindet, was sich nicht immer so von selbst ergiebt, sondern namentlich bei D, S, B und ähnlichen dem Schüler gezeigt werden muß. Zu diesem Zwecke bedient man sich häufig der Reihe Am, Bm und dergl. Da aber hierdurch doch nur Eine Art der Verbindung gelehrt, und die übrigen übergangen werden, so ist es zweckmäßiger, verschiedene Wörter auszuwählen. Zuletzt abermals Wiederholung beider Alphabete, und eine Aufeinanderfolge etwas längerer Wörter.

Ehe man weiter schreitet, ist es sehr zu empfehlen, die Ziffern einüben zu lassen. Nur zu häufig werden sie, die ja noch wichtiger als die Buchstaben sind, beim Schreibunterricht ganz vernachlässigt. Sie werden bei ihrer Einfachheit und geringen Anzahl wenig Zeit erfordern. Man lasse sie in arithmetischer Folge üben, gleich groß bilden (höchst wichtig für das Technische des Rechnens), und mache darauf aufmerksam, daß sie schlechterdings keine getrennten Theile enthalten dürfen, wie z. B. einige Buchstaben. Also keinen Punkt über 1, keinen abgesonderten Haken rechts oben bei 5, sondern diesen als Bogen mit

der Hauptfigur bestimmt und deutlich verbunden u. dergl. Auch müssen Ziffern stets etwas stärker im Grundstrich als Buchstaben sein. Es genügt nicht, sie bloß neben einander gestellt zu üben, sie müssen auch in Reihen unter einander geschrieben werden, was bei Buchstaben nicht eigentlich nöthig ist. Auf diesem ersten Cursus bleibe man übrigens bei der einfachen Form der Ziffer stehen. Findet man es für nöthig, die Bruchform, die Stellung der Exponenten u. dergl. besonders kalligraphisch einüben zu lassen, so bleibe dies für einen späteren Cursus aufbewahrt.

Beim Uebergange zum Schreiben ganzer Reihen (Sentenzen, besonders Bibelsprüche, kurze geographische u. dergl. Notizen, können den Stoff dazu hergeben) ist es nöthig, auf die richtige Entfernung der Wörter von einander aufmerksam zu machen. Die gewöhnliche Entfernung ist so groß, daß ein zwischeneingefügtes **n** beide Wörter zu einem, kalligraphisch regelrechten, verbinden würde. Trennt sie aber ein Interpunktionszeichen, so ist das Maaß der Entfernung **m**; für andere Fälle (wie Gedankenstriche, Anführungszeichen, Parentheſen) findet eine allgemeine Norm nicht Statt, und es bleibt dem Schreiber überlassen, das schickliche Maaß zu wählen. Auch auf das Conventionelle in Bezug auf Abbrechen, auf Breite der Ränder u. dergl. müssen die Schüler aufmerksam gemacht werden.

Läßt man Vorschriften copiren, was durchaus nicht nöthig ist, wenn nach dem Takte geschrieben wird, so halte man die Schüler an, beim wiederholten Copiren einer Vorschriftzeile stets diese, nicht ihre eigene Copie im Auge zu haben. Die Contravenienten können leicht dadurch entdeckt werden, daß ein einmal begangener, besonders orthographischer Irrthum in allen weiter unten folgenden Reihen stets wiederkehrt. Uebrigens ist nicht zu fordern, daß die Schüler jeden Buchstaben der Zeile einzeln betrachten sollen. Sie haben das Wort im Zusammenhange zu schreiben, folglich auch im Zusammenhange zu betrachten. Wenn sie nur überhaupt die gute Schrift vor sich sehen, so wird sie sich ihnen auch einprägen, und dies um so sicherer, wenn man bewirken kann, daß sie nie eine schlechte sehen, wenigstens nie vom Lehrer.

Wie übrigens der Schüler von ein- zu mehrzeiligen Sätzen und von diesen endlich zu ganzen Vorschriften in Octav oder Quart übergeht, ist zu einfach, als daß es einer besonderen Auseinandersetzung bedürfte. Um dem Schüler mehr Selbstständigkeit zu verschaffen, lasse man ihn späterhin zuweilen seine Schönschrift nach einem gedruckten Texte oder einem langsamen Diktat anfertigen; bei dem Letzteren wird in der oben angegebenen Weise taktirt.

Auch mit vorgerückten Schülern muß von Zeit zu Zeit der oben vorgezeichnete Cursus von Anfang an, wenn auch vielleicht nur summarisch, wiederholt werden. Dabei treten Erweiterungen ein, die für das frühere Kindesalter noch nicht angemessen waren, wie etwa mehrfache

Formen für gewisse Anfangsbuchstaben, Abkürzungen und besondere Bezeichnungen (der Geldsorten, Gewichte u. dergl.), Variationen des Maaßstabes, so daß bald größer, bald kleiner, als gewöhnlich, nach bestimmter Proportion geschrieben wird u. dergl. m.

Fast von selbst wird nun, nach tüchtiger praktischer Begründung der Elemente, derjenige Grad des Schnellschreibens sich herausbilden, der für das bürgerliche Leben im Allgemeinen wünschenswerth ist. Die Volksschule hat nicht die Bestimmung, Tachygraphen zu bilden; sie hat nicht eine von der Schönschrift als deren Gegensatz gesonderte Schnellschrift, sondern eine und dieselbe schöne, leichte und bequeme Handschrift zu lehren. Eine noch so schöne Form des Alphabets, die ein schnelleres Schreiben gar nicht zuließe, wäre als Current verwerflich, und entbehrliche Nebentheile sind gar nicht erst in den Cursus aufzunehmen. Das eben ist der größte Vorzug der gegenwärtig fast allgemein eingeführten schrägen Currentschrift, daß sie sich ohne Ermüdung des Armes, und ohne wesentliche Abweichungen von der strengen Regel, nicht allein rascher, sondern auch längere Zeit hintereinander, als jede andere Currentschrift, ausführen läßt, und daß es jetzt nicht mehr, wie früher, Noth thut, dem Schüler die steife Schulhand erst wieder abzugewöhnen, wenn er in ein bürgerliches Geschäft, z. B. den Kaufmannsstand, eintreten sollte.

Der Uebergang zur schnelleren Ausführung der Schrift (man spreche überhaupt mit den Schülern gar nicht von Schnellschrift) geschieht auf dem natürlichen Wege, stufenweis und allmählig. Bei dem Taktiren macht sich der Uebergang sehr leicht: der Lehrer taktirt allmählich schneller. Wird nach Vorschriften geschrieben, so bestimme man eine Zeit, in welcher eine gegebene Vorschrift gut und regelrecht copirt werde, und verkürze diese Zeit allmählig, ohne je etwas Wesentliches in der Form der Buchstaben aufzuopfern und ohne neue Formen einzuführen. Die Diktaten, auch der anderen Lehrstunden, können trefflich zu diesem Zwecke benutzt werden, und überhaupt muß der Schreibunterricht, je weiter er fortschreitet, sich immer weniger isoliren, sondern was der Schüler irgendwo schreibt, sei gut geschrieben und bekunde eben so, wie das Schreibebuch selbst, den Unterricht und die Handschrift des Lehrers. — Es versteht sich von selbst, daß man ihn nicht mit schriftlichen Arbeiten dergestalt überhäufe, daß es ihm unmöglich fällt, noch irgend eine Sorgfalt auf die Handschrift zu wenden.

Ein ganz verkehrter Weg aber wäre es, mit noch Ungeübten das Schnellschreiben treiben zu wollen. Dies ist der sicherste Weg, alle Früchte nicht allein des bisherigen, sondern auch wohl gar des künftigen Unterrichts im Schreiben im Voraus zu zerstören; denn die Handschrift des Schülers, der sich, ohne einen gewissen Grad von Festigkeit erlangt zu haben, zum raschen Schreiben gewöhnt, ist meist für immer verdor-

den. Ein Prinzip, das bei jedem gründlich zu ertheilenden Unterrichte befolgt wird, muß auch beim Schreiben gelten. Man lieſt nicht Klaſſiker kurſoriſch mit Schülern, die noch grammatiſche Formenlehre treiben; man ſchweigt von ſpeciellen Rechenvortheilen, bis die Schüler ſich der Gründe des Ganzen klar bewußt ſind. Warum alſo beim Schönſchreiben eilen und den Gang der Natur unterbrechen? Der verſteckte Zweck iſt gewöhnlich nur, den jugendlichen Geiſt möglichſt früh unter einer die ganze phyſiſche Kraft des Kindes in Anſpruch nehmende Maſſe häuslicher Arbeiten niederdrücken zu können. — Genug hiervon!

Die lateiniſche Curſivſchrift.

Sie mag für Landſchulen, wo es durchaus an Zeit gebricht, erläßlich ſein, für Bürgerſchulen iſt ſie es nicht, auch dann nicht, wenn keine fremde Sprachen gelehrt werden. Die Gründe dieſer Behauptung werden ſich Jedem, der das Leben kennt, darbieten.

Das methodiſche Princip bei Einübung dieſer Schrift bleibt daſſelbe, wie bei der Currentſchrift. Man thut wohl am beſten, wenn man die Curſivſchrift nicht mit der deutſchen Schrift gleichzeitig, ſondern etwas ſpäter anfängt, etwa wenn der Schüler einzelne Wörter mit ziemlicher Sicherheit deutſch ſchreibt. Beſondere Vorübungen ſind für dieſe Schrift nicht weiter nöthig. Man läßt zuerſt die Buchſtaben *i*, *u*, *ü*; dann *r*, *n*, *m* — *v*, *w*; dann *c*, *e*, *o*, *ö* — *a*, *ä*; dann *x*, *s*, *z* ſchreiben; dieſen folgen die Buchſtaben mit Oberlängen: *t*, *l*, *b*, *d*, *h*, *ch*, *k*, *ck*; dieſen die mit Unterlängen: *j*, *q*, *g*, *p*, *y*; zuletzt die Buchſtaben mit Ober- und Unterlängen: *f*, *ſs*, *ſ*. — Die Uebungen können auch hier in ähnlicher Art, wie oben bei der Currentſchrift gezeigt worden iſt, mit Sylben und kurzen Wörtern abwechſeln. — Für die Verſalien ergeben ſich folgende Gruppen: *O*, *Q*, *C*, *E* — *S*, *T*, *F* — *P*, *R*, *B* — *L*, *D* — *J*, *K*, *H*, *G* — *A*, *N*, *M*, *V*, *W* — *U*, *Y* — *X*, *Z*. — Soll der Schüler jetzt oder ſpäter eine fremde Sprache erlernen, ſo wähle man die Sylben und Wörter aus dieſer, und vergeſſe nicht die eigenthümlichen Formen derſelben (z. B. im Franzöſiſchen die Accente, das Cedille, den Apoſtroph).

Man bleibt am beſten bei derjenigen Form des lateiniſchen Alphabets, welche unter dem Namen der engliſchen Handſchrift jetzt allgemein bekannt iſt, und die ſich durch eine lange Erfahrung, nicht bloß der Engländer, als die zweckmäßigſte bewährt hat. Das ſogenannte Italieniſch iſt nur bequem für Kupferſtecher, nicht für Schreiber, die jeden Druck auf einmal und mit ungeänderter Federhaltung darſtellen ſollen. Die *main coulée* der Franzoſen mag leichter ſein in einzelnen Buchſta-

ben, im Ganzen ist sie es nicht, und sie steht gegen die Englische an Schönheit bedeutend zurück. Alle übrigen abweichenden Formen, wie die unter dem Namen holländische Schrift in älteren Werken aufgeführte (man würde indeß sehr irren, bei solchen Nationalnamen an eine Schriftart zu denken, die gerade bei diesem Volke, mit Ausschluß der übrigen, gebräuchlich wäre), stehen uns zu fern, und würden nur dienen, die Zeit zu zersplittern.

Da alle den fremden Sprachen entlehnte und nicht eigentlich eingebürgerte Wörter, namentlich technische, geographische und andere Benennungen nicht wohl anders als mit Cursivschrift geschrieben werden können, so wird sie häufig mit der Currentschrift in demselben Aufsatze zusammen geschrieben werden müssen. Hier gilt als Regel: den Grundstrichen der Cursivschrift die doppelte Höhe der Current-Grundstriche zu geben, die Ober- und Unterlängen hingegen, so wie die Entfernung der einfachen Grundstriche von einander, in beiden Schriftarten gleich zu machen.

Kalligraphische Vorschriften dieser Art gebe man indeß den Kindern nicht zu früh. Weit besser sind für sie, bis zur Erlangung einer größeren Sicherheit und Fertigkeit, einfache Texte mit gleichbleibenden Reihen, abwechselnd in einer Stunde deutsch, in einer folgenden lateinisch. Es ist ganz gut (und in manchen Anstalten, wie Handelsschulen, nothwendig), Rechnungen, Quittungen, Wechsel, Tabellen aller Art u. dergl. von den Schülern als Schönschrift kopiren zu lassen; allein der Hauptzweck des Schreibenlernens darf nicht aus dem Auge gelassen werden.

Mancherlei pflegt noch häufig in den kalligraphischen Unterricht gezogen zu werden, wie Züge aller Art, Frakturen und andere künstliche Schriftarten, wohl gar die Schriftmalerei, der sich in unseren Tagen einige Kalligraphen fast ganz hingegeben zu haben scheinen. Für die Bürgerschule ist dergleichen entbehrlich. Hat der Schüler eine hinreichende Fertigkeit in den gewöhnlichen Schriftarten erlangt, so kann ein anderer Gegenstand ihn nützlicher beschäftigen; ist er aber noch nicht so weit gekommen, so wäre es vollends unverantwortlich, ihm dergleichen zu gestatten. Der Schüler fängt dann sogleich an, die Currentschrift gering zu schätzen und zu vernachlässigen. Man sieht ihn mehrere Lehrstunden hindurch an einem halben Dutzend Buchstaben sich abmühen und geschmacklose Produkte liefern, die er selbst gleichwohl für sehr schön zu halten pflegt. In wenigen Minuten wird sodann der übrige Text auf eine Weise hingeschrieben, die deutlich zeigt, daß der Schüler über dergleichen hinaus zu sein glaubt.

Höchstens kann die einfache Frakturschrift, aber (wohlgemerkt!) nie durch Vorzeichnung und Ausfüllung, sondern im freien Striche mit breiter Feder geschrieben, ein Gegenstand der kalligraphischen Uebung für gereiftere Zöglinge der Bürgerschule sein, und man mag ihnen dann gern erlauben, an passenden Stellen, z. B. auf den Titeln ihrer Hefte,

bei Ueberschriften längerer Abschnitte u. dergl., davon Gebrauch zu machen. Züge zur Verzierung der Schrift müssen stets als freie Handzüge ohne alles Auflegen des Armes oder der Hand gebildet werden, was nicht Sache der Kinder sein kann, denen auch bei der größten Geschicklichkeit die Kraft dazu abgehen wird. Es wird daher nur solchen allenfalls gelingen, die sich schon dem Jünglingsalter nähern, und schon dies allein würde sie aus der Bürgerschule ausschließen. Dem Lehrer hingegen wird eine Fertigkeit in freien Handzügen bei vielen Gelegenheiten willkommene Dienste leisten. Bei dieser Gelegenheit kann ich nicht umhin, über einen Krebsschaden, der in vielen Lehranstalten Wurzel gefaßt hat und um sich greift, Einiges hinzuzufügen.

Es ist nicht Sitte allein, es ist Pflicht der Schule, von Zeit zu Zeit öffentlich Rechenschaft zu geben von dem, was sie leistet, und bei technischen Gegenständen geschieht dies am unmittelbarsten durch Vorlegung der Resultate des Unterrichts. Allein in sehr vielen Lehranstalten hat ein arger Mißbrauch um sich gegriffen, und die sogenannten Probeschriften derselben können ihren Namen — wie lucus a non lucendo — nur deshalb führen, weil sie Proben sind von dem, was der Schüler nicht gemacht hat und nicht zu machen vermochte.

Mehrere Monate vor dem großen Tage — Examen, Weihnachten u. s. w. — beginnen die Schüler, und zwar selbst solche, denen die Feder noch nicht recht gehorchen will, Buchstaben von mehreren Zollen Länge und einigen Linien Dicke, die der Lehrer auf mächtigen Royalbogen vollständig vorgezeichnet hat, im Inneren mit Dinte anzufüllen oder — da es hierbei oft gar zu arg hergeht — mit Tusch anzustreichen. Rings um die Buchstaben spielen sodann in allen Farben des Regenbogens eine Masse der geschmacklosesten Schnörkel, vom Lehrer mit Bleistift vorgezogen, und vom Schüler überpinselt oder überkritzelt. Zuweilen, wenn dieser noch fünf Minuten Zeit dazu fand, hat er auch wohl in irgend einen Winkel des Blattes einige Reihen Currentschrift gesetzt; wie sehr sie übrigens dem Lehrer wie dem Schüler Nebensache war, ist ohne Mühe ersichtlich. Dem Ganzen wird dann zuletzt vom Lehrer, oft in nächtlicher Stunde, nachgeholfen, d. h. es wird mit Zügen versehen, die zahlreichen Flecke werden ausradirt und das Krumme und Höckerige, so weit dies durch noch größere Verdickung der schon stark ins Gewicht fallenden Buchstaben irgend möglich ist, gerade gerückt. Das Opus ist fertig, es paradirt auf dem Schultische neben den in ähnlicher Art, jedoch nicht auf nassem Wege, zu Stande gebrachten Zeichnungen — und Jung und Alt freut sich über die prächtige Probeschrift.

Man zeihe mich nicht der Uebertreibung! So gern ich glauben will, daß an vielen Orten ein solcher Unfug noch ganz unbekannt sei, an anderen wenigstens kein so grober Mißbrauch mit der kostbaren Schulzeit getrieben werde — wer namentlich viele Schulen der Haupt-

stadt (Preußens) kennt, wird in obiger Schilderung die Treue nicht vermissen. *)

Die völlige Verwerflichkeit eines solchen Verfahrens beweisen zu wollen, oder über die Entschuldigungsgründe, z. B. daß die Eltern es so verlangten (!), auch nur ein Wort zu verlieren, wäre Zeitverschwendung. Lieber will ich einige Winke geben, wie der Lehrer auf eine redliche, und zugleich ihn und seine Schüler ehrende Weise von den Fortschritten derselben zu jeder Zeit Zeugniß ablegen kann.

Manche haben vorgeschlagen, bei öffentlichen Prüfungen und dergleichen Gelegenheiten die Schreibbücher der Schüler vollständig vorzulegen. So viel sich dafür sagen ließe, so möchte dies doch zuweilen nicht möglich, noch öfter aber — da man doch vorzugsweise bei Prüfungen das erreichte Ziel im Auge hat — nicht gerathen sein.

Folgender Vorschlag dürfte angemessener befunden werden: Am Ende eines jeden Monats wird eine Schreibstunde dazu verwandt, jedem Schüler auf ein einzelnes Blatt die Uebungsstufe, bei der er eben steht, darstellen zu lassen. Er thut hierbei wesentlich nichts Anderes, als was er im Schreibebuche gethan hätte; allein er weiß, zu welchem besonderen Zwecke. Diese Blätter, versehen mit Datum und Namen, werden von Monat zu Monat gesammelt, und bilden nun eine beständige Chronologie der Fortschritte, die der denkende Lehrer nicht bei Prüfungen allein, sondern auch noch zu manchen anderen pädagogischen Zwecken benutzen wird. — Vorgerückten Schülern mag man auch erlauben, mehr als Eine Stunde anzuwenden, um ein größeres und schwierigeres Blatt auszuführen, nie aber berühre des Lehrers Feder diese Papiere. Will dieser auch seine Kunst zur Schau legen, so thue er es besonders, etwa auf den Titelblättern der Hefte, die aus diesen ächten Probeschriften sich gesammelt haben. —

Eine Pflicht versäume der Lehrer ja nicht: den weiter vorgerückten Schülern eine Fertigkeit mitzutheilen, die vom wesentlichsten Nutzen für jedes bürgerliche Geschäft ist, und eigentlich den Schreiber erst selbstständig macht — das Federnschneiden. Es früh, oder von einer sehr großen Anzahl gleichzeitig üben zu lassen, hat praktische Bedenken, die der Schulmann zu würdigen wissen wird. — Mögen auch in unserer Zeit künstliche Federn aller Art gegen den Gänsekiel zu Felde ziehen, der letztere wird nicht verdrängt werden, und auch neben den trefflichsten Surrogaten fortwährend gebraucht werden müssen. **) Der geübte Fe-

*) In solchen Schulen übrigens, wo die bei der Prüfung von den Zöglingen zu gebenden Antworten vorher auswendig gelernt werden (!), sind dergleichen Produkte ganz an ihrer Stelle.

**) Die große Vervollkommnung der Stahlfedern und ihr geringer Preis rechtfertigen jedoch gegenwärtig den Vorschlag, diesem Schreibmaterial in Volks- und Landschulen Eingang zu verschaffen. Die Aneignung des Federschneidens gelingt nur bei der kleineren Zahl der Kinder dieser Schulen, und auch bei die-

dernschneider richtet seine Feder nach Belieben zu jedem möglichen kalligraphischen Gebrauch ein; er gewöhnt sich an einen gewissen Federschnitt, und vermag nicht, mit einer fremden Feder gleich leicht und gut zu arbeiten. Schriftliche Anweisungen für das Federnschneiden helfen wenig (man findet sie übrigens in einigen Lehrbüchern sehr zweckmäßig angegeben), alles hängt vom praktischen Zeigen ab, und der Lehrer kann dies immer nur mit Wenigen auf einmal vornehmen. — Uebrigens sollte keinem Schüler der Gebrauch eines Messers zum Federnschneiden in den Lehrstunden gestattet sein, der sich über diese Fertigkeit nicht ausweisen kann.

Was über Lokal, Tische, Bänke, Schreibmaterial u. dergl. zu bemerken wäre, kann hier nicht ausführlich erörtert werden. Ohnehin werden die meisten Schulmänner sich, wie in den anderen Lektionen, so auch hier, mit dem einmal Gegebenen einrichten müssen. Wichtiger ist indeß, zu bemerken, daß der Schreiber nicht gebückt, sondern nur mit sehr mäßig vorwärts geneigtem Oberleibe gerade vor dem zu beschreibenden Papiere sitze. Der rechte Unterarm liegt etwas über die Hälfte auf dem Tische, etwa zwei Hände breit vom Leibe entfernt; der linke Arm liegt bis zum Ellenbogen auf dem Tische, die linke Hand ruht auf dem Papiere. Beide Schultern müssen immer in gleicher Höhe gehalten werden. Das Papier kann etwas (15 — 20 Grad) schräg liegen; es würde nach der entgegengesetzten Seite abweichen müssen, wenn man mit der linken Hand schriebe. Die Hand und der fünfte Finger werden nur leise, so daß sie auch ohne Aufheben während des Schreibens fortgeschoben werden können, auf's Papier gelegt; die Finger, welche die Feder halten, müssen eine gewölbte, nicht spitz gekniffene Lage annehmen. Die Feder ist oberhalb des Ausschnittes anzufassen, und darf nie gewaltsam auf's Papier niedergedrückt werden. Ob übrigens der dritte Finger mehr seitwärts oder mehr unterwärts anliege, scheint nach meiner, wie nach vieler anderer Schreiblehrer, Erfahrung ziemlich gleichgültig; auch sind die Hände der Form nach so verschieden, daß diejenige Federhaltung, die dem Einen leicht und natürlich ist, einem Zweiten schwierig, und einem Dritten unmöglich fallen kann. Man halte nur auf das Wesentliche mit

---

sen geht sie später unter den anderweitigen Geschäften im Leben verloren. Mancher Landmann und Bürger würde in Mußestunden gern schreiben, fehlte ihm nicht das nöthigste Material dazu — eine gute Feder. Diese sich selbst schneiden, vermag er nicht, und geschnittene Federn kaufen, dazu fehlt ihm entweder an Ort und Stelle die Gelegenheit, oder die Federn, welche ihm zum Kauf angeboten werden, sind für seine durch Arbeit schwer gewordene Hand zu weich und nur für flüchtige Kaufmannshände geeignet. So unterbleibt das Schreiben ganz. — Gute Stahlfedern, für welche gegenwärtig auch das Schreibpapier immer mehr durch größere Glätte berechnet wird, kann er dagegen leicht erhalten und bei sorgfältiger Behandlung, zu welcher die Schule die Anleitung zu geben hätte, lange benutzen.

Strenge, und man wird gute Erfolge sehen, ohne zu einem Festbinden der Finger, oder zu anderen erkünstelten, wohl gar als pädagogische Geheimnisse (!) zum Kauf gebotenen Mitteln seine Zuflucht nehmen zu müssen.

Literarische Hülfsmittel.

Sie zerfallen in zwei Hauptklassen: entweder sind es methodisch-didaktische Anleitungen für den Lehrer (also Lehrbücher im engern Sinne), oder kalligraphische Muster zum Nachschreiben für die Schüler.

In ersterer Beziehung ist, verglichen mit der Literatur anderer Zweige der Pädagogik, wenig vorhanden. Manches Einzelne findet sich in anderen Schriften zerstreut, z. B. in „Natorp's Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde" (bei Bädeker in Essen), 1824, und in „Hennig's Magazin für Kalligraphie", Berlin (bei F. Fleischer in Leipzig), 1821, so wie in den meisten pädagogischen Zeitschriften einzelne hieher gehörende Bemerkungen und Aufsätze vorkommen. Vorzugsweise verdienen Erwähnung:

1. Kurze, nach elementarischen Grundsätzen verfaßte Anweisung zum Unterricht im regelmäßigen Schönschreiben der Currentschrift, nebst Uebersicht der besseren Methoden in diesem Fache, für Lehrer in Bürger-, Land- und Privatschulen, von **W. K. G. Hergang.** Mit einer Tabelle. Zittau und Leipzig, bei Schöps, 1813. (4 gGr.)

Man findet hier zuförderst Pestalozzi's, Olivier's und Tillich's Ansichten über den Schreibunterricht kurz erwähnt, und sodann eine methodische Anleitung, in der zwar Manches antiquirt erscheint, nicht Weniges aber sehr beachtenswerth ist, namentlich das, was über Schreibmaterial gesagt wird.

2. Ausführliche Beschreibung der genetischen Schreibmethode für Volksschulen, von **Dr. Heinrich Stephani.** Mit zwölf in Kupfer gestochenen Musterblättern. Erlangen, bei J. J. Palm, 1815. (16 gGr. Die Musterblätter allein 10 gGr.)

Was hier als „genetisch" bezeichnet wird, ist die auch in vorstehender Abhandlung erwähnte und empfohlene naturgemäße Ableitungsfolge der Buchstaben. — Neues werden die mit der kalligraphischen Literatur Deutschlands einigermaßen vertrauten Lehrer hier wohl nicht finden; aber vieles Treffliche, was nicht oft genug gesagt werden kann; freilich auch manche unhaltbare und zu weit gehende Behauptung.

3. Vollständige theoretisch-praktische Anweisung zur Erlernung der deutschen und englischen Schrift; von **F. W. Lehmann.** Gotha, bei Hennings, 1820. (5 Thlr. 8 gGr.)

Das reichhaltigste und gründlichste Werk über diesen Gegenstand, das nur wegen seines hohen Preises, und weil in ihm das Meiste für höhere Lehranstalten und für den Privatunterricht, weniger für den in Bürgerschulen anwendbar ist, dem angehenden Lehrer weniger zusagt. Für Letztere sind brauchbarer:

4. Elementarunterricht im Schreiben, von **Rieß**. (Ein besonderer Abdruck aus Zerrenner's neuestem deutschen Schulfreunde.) Magdeburg. (6 gGr.)

5. Vollständiger Schreibunterricht, theoretisch und praktisch dargestellt von **C. F. Stein**, Lehrer am Seminar zu Neuzelle. Nebst Titelkupfer und zwei Wandtafeln. 8. Züllichau, bei Darnmann, 1825. (14 gGr. Die kalligraphischen Wandtafeln daraus apart 8 gGr.) —

6. Methodische Anleitung zum Schönschreiben für niedere und höhere Schulen. Nach den neuesten Ansichten bearbeitet von **J. Th. Kretzer**. Nebst 40 Vorlegeblättern. Coblenz, Hergt, 1839. (15 gGr.)

Der Verf. weis't nach, daß beim Schreiben Alles darauf ankomme, den Schüler von Anfang an bei den einzelnen Uebungen so lange festzuhalten, bis er sich derselben bemächtigt hat, welches nur durch möglichst vielseitige Betrachtung und Uebung zu erzielen sei. Diese findet er in dem Anhalten zur richtigen Auffassung der Schriftformen; in der Anleitung, die Buchstaben aus wenigen Grundformen zu bilden und in dieselben aufzulösen; in dem Auswendigschreiben der Schüler; in dem Schreiben nach jeder Richtung; in dem Verbinden der Buchstaben, Sylben, Wörter und Sätze durch haarfeine Verbindungsschleifen u. s. w.

7. Schnell-Schreib-Lehr-System, oder amerikanische Unterrichtsmethode, von **Carstair**. Aus englischen und französischen Werken bearbeitet von **C. F. Leischner**. Neu herausgegeben von **W. Wedemann**, Seminarlehrer in Weimar. Mit 10 Abbildungen und 16 Tafeln Vorschriften. Weimar, bei Voigt, 1837. (16 gGr.)

Die amerikanische Schreiblehrmethode hatte bei ihrem ersten Auftreten unter uns das — auch vom Verf. des vorliegenden Werkes selbst S. VI und VII der Vorrede beklagte — Unglück, in die Hände marktschreierischer Spekulanten zu fallen, mit welchen in einen Kampf sich einzulassen, weder Ehre noch Nutzen gebracht hätte. Dem gegenwärtigen Werke ist dieser Vorwurf nicht zu machen. Es hüllt sich weder in ein vorgebliches Geheimniß, noch verspricht es Wunder: es legt in ruhig gehaltenem, eines Pädagogen würdigen Tone die Eigenthümlichkeiten dieser neuen Lehrweise dar, so wie die Mängel der bisherigen Methode, worunter indessen Mehrers sich findet, was längst von allen denkenden Schreiblehrern getadelt und abgeändert worden ist. Der wesentlichste Unterschied zwischen Carstair's und der gewöhnlichen guten Methode möchte darin bestehen, daß er anfangs alle Buchstaben ohne alle Bewegung der Finger bilden läßt, und zu diesem Behuf sie

festbindet *). Ref. ist überzeugt, daß alle in dieser Schrift S. 43 — 47 bemerkten Uebelstände sich gar wohl auch ohne ein solches Mittel vermeiden lassen; indeß möge jeder Lehrer den Versuch machen. Diese Schrift ist dazu als Leitfaden sehr zu empfehlen. Sie enthält zugleich brauchbare Anweisungen über Feder, Tinte und sonstiges Material. Durchaus tadelnswerth sind aber die derselben beigegebenen Musterblätter; der Ref. gesteht, daß ihm in kalligraphischen Werken etwas so Höckeriges, Unreines und Geschmackloses noch nicht vorgekommen ist, und daß er jeden Schüler bedauert, dem so gänzlich mißlungene Blätter als Schriftmuster vorgelegt werden. Ein großer Theil der Schuld mag auf den Lithographen fallen. Wann wird doch die Zeit kommen, wo man nicht mehr meint, das Schlechteste sei „für den Anfänger immer noch gut genug"?!

8. Das Wesen der amerikanischen Schreibmethode als eine Anleitung für Volksschullehrer. Von F. Otto. Mit acht lithographirten Tafeln. Erfurt, Otto, 1840. (4 gGr.)

Giebt in der Kürze Aufschluß über den bezeichneten Gegenstand. Der Verf. verwechselt übrigens die Kunst, Gedanken niederzuschreiben, mit der, die Schriftzeichen in gefälliger und schöner Form darzustellen —; ein Fehler, der sich hie und da auch in der folgenden Schrift von Schöne wiederholt. — Bei dieser Gelegenheit empfehlen wir den Aufsatz: „Ueber die amerikanische Schreibmethode und deren Anwendbarkeit in Volksschulen. Nebst eigenen Ansichten und Erfahrungen über Schreibunterricht. Vom Oberlehrer Sommer in Marienburg" im Volksschulfreund von Steeger. Königsberg, Unzer, 1841. Fünfter Band, drittes Heft.

9. Die amerikanische oder Takt-Schreibmethode in ihrem Wesen und als Mittel, das Volk auf eine höhere Bildungsstufe zu heben, dargestellt von A. H. Schöne. Nebst vier Steindrucktafeln. Langensalza, Schulbuchhandlung, 1843.

Wer über die Taktschreibemethode, von deren großer Zweckmäßigkeit oben gesprochen worden ist, sich gründlich belehren will, nehme dies Büchlein zur Hand. Alles, was das Schreiben betrifft, ist vortrefflich dargestellt. Die beigefügten Tafeln geben die Vorübungen so wie die Buchstaben der Current- und Cursivschrift mit jedesmaliger Bezeichnung des Taktes an.

10. Lehrbuch der Schönschreibekunst. Auch zum Selbstunterricht zu gebrauchen. Von A. H. Mädler. Mit acht Kupfertafeln. Zweite, verbesserte Auflage. Berlin, Heymann, 1840. (1 Thlr. 12 gGr.)

11. Theoretisch-praktische Schreibschule, von F. A. Gilber. Berlin 1832 (Leipzig, bei Wienbrack). (2 Thlr. 8 gGr.)

*) Wer dieses Werk mit den früher erschienenen methodischen Lehrbüchern (z. B. mit meinem 1826 herausgegebenen) vergleicht, wird unparteiisch beurtheilen können, ob und wieviel wirklich Neues diese Methode enthalte.

Eigentlich mehr eine Sammlung verschiedener, größtentheils künstlich verzierter Alphabete, als ein Elementarwerk; weshalb die wesentlichen Mängel, die es in letzterer Beziehung zeigt, dem geschickten Verfasser weniger zum Vorwurf gereichen, als wenn er sein Werk in besonderer Beziehung auf Bürgerschulen bearbeitet hätte. — Wer namentlich die verschiedenen Alphabete der sogenannten höheren Kalligraphie kennen lernen will, findet sie noch vollständiger in F. Meyer's (Kalligraphen in Berlin) und in den bereits erwähnten Heinrigs'schen Musterblättern, so wie in folgendem Werke:

12. Systematische Anleitung zur Kalligraphie nach ihrem ganzen Umfange, nebst Angabe der bisher unbekannten oder geheim gehaltenen Vortheile bei der Verzierung mit Gold und Silber, und einem Anhange von dem amerikanischen Schnellschreib-Lehrsysteme. Für Lehrende und zum Selbstunterricht. Von **Joseph Payer**. Mit zehn Kupfertafeln. Wien, Verlag des Verfassers, in Commission bei Tendler und Schäfer, 1840. (4 Thlr.)

Vorschriften

sind in großer Auswahl vorhanden. Früher war der Kupferstich das einzige Mittel einer Vervielfältigung im Großen; in neueren Zeiten hat auch die Lithographie mehr oder weniger gelungene Versuche gemacht, dem Bedürfniß der Lehranstalten in Beziehung auf kalligraphischen Unterricht zu genügen, worunter besonders die Arbeiten Mettenleitner's in München sich durch Correktheit und Eleganz auszeichnen. — Bei dem raschen Aufschwunge, den die Lithographie seit Kurzem genommen, darf man hoffen, daß sie wenigstens in diesem Fache dem Kupferstiche bald nichts mehr nachgeben werde.

Jedoch haben bei weitem nicht alle Kalligraphen, sowohl in der älteren als neueren Zeit, das Bedürfniß der Volksschule in's Auge gefaßt, noch auch den Zweck richtig erkannt, der beim Elementarunterricht festgehalten werden muß. Es genügt nicht, schöne Formen aufzustellen und künstlerische Vollendung darzuthun; sind jene nicht möglichst einfach und leicht, sind sie vielleicht sogar mit entbehrlichen Verzierungen verbunden: so wird der Schüler Schnörkel malen, nicht aber schreiben lernen. Wenn der Kalligraph nicht bestimmt und streng sondert, was für den Elementar- und was für den höheren Unterricht gehört, so wird er weder dem Lehrer sein Geschäft erleichtern, noch dem Schüler ein sicherer Führer sein. Es verdient deßhalb Lob, daß Heinrigs, dieser thätige und unübertroffene kalligraphische Künstler, seine „Musterblätter für höhere Kalligraphie, Berlin und Köln, 1820 — 22" (das Vollendetste in diesem Fache) schon durch den Titel als ein nicht für Volksschulen bestimmtes Werk bezeichnete. Dieselben werden gleichwohl dem Lehrer, dem es bei vielen Gelegenheiten zum großen Vor-

theile gereicht, wenn ihm etwas von dieser „höheren Kalligraphie“ zu Gebote steht, vom entschiedensten Nutzen sein.

Was Heinrigs für den Elementarunterricht geleistet (sein Schreibmeister, seine Vorschriften für Militärschulen u. a. m.), verdient alles Lob in Bezug auf saubere und geschmackvolle Ausführung; weniger jedoch in dem, was die Methodik betrifft. Das rein Elementarische ist durchaus zu dürftig und ungenügend behandelt. Doch ist das, was H. in den Vorbemerkungen zu seinen allgemeinen deutschen Schulvorschriften für den ersten Unterricht (Leipzig 1818) über Körperhaltung, Federschnitt, Wahl des Materials u. dergl. sagt, sehr beachtungswerth.

Uebrigens ist im Obigen mehrmals angedeutet, daß der Schulunterricht, besonders bei Anwendung des Taktirens, der Vorschriften gar nicht bedarf. Die Buchstabenformen müssen, wie gesagt, dem Schüler geistiges Eigenthum geworden sein; er hat sie so angeschaut, ist mit ihren Bestandtheilen und der Art ihrer Zusammensetzung so bekannt geworden, daß er sie ohne Vorbild frei aus sich heraus gestalten kann. Eine Veränderung in der Form, eine willkührliche Abweichung darf der Schüler sich gar nicht erlauben; es ist von ihm stets dasselbe darzustellen, und von diesem trägt er das Urbild, wie es ihm der gründliche Schreibunterricht vorgeführt und von Anfang an angeeignet hat, in sich. Anders ist es bei dem Zeichnen. Denn hier muß, wie oben angedeutet worden, immer das Besondere dargestellt werden; der Zeichner mag z. B. einen Baum, oder eine Menschen- oder Thiergestalt oder dergl. zeichnen: immer ist dies etwas Individuelles. Daher ist der Zeichner nicht bloß in Nachbildung von Naturgegenständen, sondern auch von Vorlegeblättern vielfach zu üben; er kann nicht genug des Einzelnen darstellen. Für den Schreiber dagegen sind Vorschriften überflüssig. Was die Vorschriften für einzelne Buchstaben betrifft, so folgt dies aus dem eben Gesagten; aber auch Vorschriften für die Verbindung der Buchstaben zu Sylben, Wörtern, für ganze Reihen von Wörtern sind überflüssig. Denn in der eigenen Schrift hat der Schüler das Regulativ und Correctiv für seine Fehler: Alles, was die parallele Lage, die Höhen- und Breitenverhältnisse der Buchstaben, die Entfernung der Wörter von einander betrifft, kann er in seiner eigenen Schrift erkennen, und muß der gute Unterricht ihn eben zu einer solchen beständigen Vergleichung und Beurtheilung hinführen. — Achtet man übrigens auf die Art, wie Vorschriften benutzt werden, so findet sich auch, daß die Schüler wenig oder gar nicht die Vorschrift berücksichtigen: sie lesen den Inhalt und schreiben ihn dann aus sich heraus nieder. Dies Auswendigschreiben aber, sowohl beim Diktiren, als bei dem Uebertragen der Druckschrift in die Schreibschrift *) — das ist's,

*) Letztere Uebungen sind zugleich für die Orthographie höchst ersprießlich.

was Sicherheit im Schreiben herbeiführt, nicht aber das ängstliche Nachmalen der Vorschriften. Diese sind demnach nur dann empfehlenswerth, wenn ihr Inhalt der Art ist, daß er gerade in dieser Form von dem Schüler zu erfassen ist, und darum sind vor Allem die unter Nummer 6 und 7 angeführten Vorschriften anzupreisen.

1. Allgemeine kalligraphische Schulvorschriften, fünf Hefte in 4. Berlin, bei C. Kortmann, 1826 — 31. (3 Thlr. 16 gGr.)

2. Deutsche Vorschriften für den Schul- und Privatgebrauch beim ersten Unterricht im Schönschreiben, von **J. D. Vollenberg.** Erstes Heft (20 gGr.). Zweites Heft (1 Thlr. 12 gGr.). Drittes Heft (zur weiteren Fortbildung im Schönschreiben) (1 Thlr. 4 gGr.). Elberfeld, Verfasser (Essen, bei G. D. Bädeker).

   (Die hundert einzeiligen Vorschriften in deutscher Schrift sind jetzt auch besonders zu haben, und kosten 16 gGr.)

3. Dessen englische Vorschriften ꝛc. Erstes Heft (1 Thlr.). Zweites Heft (1 Thlr. 8 gGr.). Ebendaselbst.

4. Kalligraphische Uebungsblätter, von **G. Liebreich.** (Eger, beim Verf., und Nürnberg, bei Riegel und Wießner, 1832.) (1 Thlr. 8 gGr.)

Auch letztere verdienen, der im Ganzen nicht unzweckmäßigen Stufenfolge und der sauberen Ausführung wegen, Empfehlung. Nur ist die Handschrift weniger einfach und gefällig, als in dem sogleich zu erwähnenden Werke von C. Hennig; und das „Vorwort", welches den vier Heften besonders beigegeben ist, enthält nicht, was man erwartet, eine methodische Anleitung, sondern allerlei Realien, Einiges wider den Aberglauben u. dergl., was nach des Verfs. Meinung als gelegentliche Belehrung beim Schreibunterricht mitgetheilt werden soll.

5. Vorlegeblätter zum Unterricht im Schönschreiben, von **Bloßfeld, Herrmann, Kloß, Märker, Pippel, Schütze, Trisch.** Mit einem Vorworte vom Regierungs- und Schulrath **Dr. Weiß.** Erster und zweiter Cursus. Sechs Hefte. Leipzig, bei J. J. Weber. (7 Thlr.)

Die Verf. haben das Ganze auf neun Hefte berechnet. Nicht nur die Wahl des Stoffes zeugt von großer Umsicht und praktischer Erfahrung, sondern auch der befolgte Stufengang; nur ist die Zahl der Vorschriften, welche die ersten Uebungen enthalten, für das Bedürfniß einer Schulklasse viel zu gering, während die übrigen (das Ganze hat gegen 500 Nummern) auch für die zahlreichste ausreichen werden. Auch kann nicht unbemerkt bleiben, daß die Sorgfalt, welche auf die Ausführung der ersten Nummern verwandt ist, sich in der Folge nicht gleich geblieben ist, wenigstens nicht in der deutschen Currentschrift; und daß häufig die Wörter und Reihen zu dicht gedrängt stehen, was der Schönheit der Schrift wesentlichen Eintrag thut. Im Ganzen ist jedoch

---

Wir lernen die Schreibung der Wörter nicht bloß durch Regeln, sondern in vielen Fällen durch's Auge. Dies aber zu üben, dienen obige Uebertragungen.

diese Sammlung namentlich für zahlreiche Schulklassen sehr empfehlenswerth, zumal bei dem billigen Preise, der für alle neun Hefte nur 3½ Thlr. beträgt.

Ausgezeichnete Sorgfalt und sicheren pädagogischen Takt bewies C. Hennig in seinen „Berlin'schen Schulvorschriften" (Berlin, Amelang, 1817 — 1819), von denen vier Hefte ein- bis dreizeiliger Vorschriften erschienen sind. (Preis: Deutsch, erstes Heft 12 gGr., zweites Heft 1 Thlr. Englisch, erstes Heft 12 gGr., zweites Heft 1 Thlr.)

Die „kalligraphischen Schulvorschriften" von Hornung und Hennig *), wenn sie gleich nicht die künstlerische Vollendung der vorgenannten erreichen, sind doch durch zweckmäßige Stufenfolge empfehlenswerth.

6. Der Schreiber in der Gewerbe-, Sonntags- und Bürgerschule. Eine Sammlung Aufsätze zur Ausbildung im Schönschreiben mit besonderer Berücksichtigung der Stylistik in bürgerlichen Geschäftsverhältnissen. Herausgegeben von **Gustav Schulz**, Organist und Lehrer in Schwaan. Selbstverlag des Verfassers. Erste und zweite Abtheilung (à 20 gGr.).

7. Formulare für das Geschäftsleben als Vorlegeblätter zum Schönschreiben, geschrieben und herausgegeben von **Hertzsprung**, Lehrer in Berlin. Selbstverlag. Heft 1 — 5.

Beide Werke verdienen die allgemeinste Anerkennung: sie zeichnen sich aus durch vorzügliche Schrift und zweckmäßigen Inhalt, der gerade in dieser Form dem Schüler vor Augen geführt werden muß. Die sogenannten Geschäftsaufsätze: Anzeigen, Rechnungen, Quittungen, Zeugnisse u. s. w. bieten dem Lehrer der Stylistik zu wenig bildenden Uebungsstoff dar; er kann nicht mehr thun, als seinen Schülern Musterbeispiele vorlegen und deren Nachbildung von ihnen fordern. Der Inhalt ist nicht bedeutend, wohl aber die Form. Diese ist genau anzuschauen, streng nachzubilden. Der Gedanke also, dergleichen Aufsätze als Vorlegeblätter zu benutzen, verdient unbedingtes Lob; es ist damit auch dem Sprachunterricht ein wesentlicher Vorschub geleistet.

Noch sind zur Auswahl zu nennen:

8. Lithographirte Normal-Schreibebücher, zehn Hefte (liniirt und mit Vorschrift versehen; geschrieben von **A. H. Mädler**). Berlin, bei Kühn, 1825. (Das Dutzend 14 gGr.) — so wie die Hefte unter dem Titel: Normal-Schreiben von **Hertzsprung**. Berlin, bei Ebel.

Die bisher genannten eigentlichen sogenannten Vorschriften sind bestimmt, jedem einzelnen Schüler zum Copiren vorgelegt zu werden. Außerdem hat man auch, besonders in zahlreichen Schulklassen, mit großem Nutzen kalligraphische Wandvorschriften, die meist nur das

*) Mit dem oben genannten Verfasser der Berlin'schen Schulvorschriften nicht zu verwechseln.

einfache Alphabet in sehr großem Maaßstabe enthalten, mit Nutzen angewandt. Stein, Demeter, Nicolai, Bog, Hornung u. A. haben Wandvorschriften dieser Art geliefert.

Wir nennen noch folgende:

9. Kalligraphische Wandfibel der Current- und lateinischen Schrift in methodischer Stufenfolge, von **K. E. Weiker.** Zwei Hefte. Darmstadt, bei Leske, 1834. (1 Thlr.)

Der Verf. hat einige Bogen Erläuterungen vorausgeschickt. Sie sind indeß auf einen sehr großen Raum berechnet (gegen 90 Quadratfuß), der in den wenigsten Schulen für diesen einen Gegenstand zu Gebot stehen möchte, wie denn auch, der im Ganzen gelungenen technischen Ausführung ungeachtet, viele Formen nicht folgerichtig gebildet sind, und auch gegen die „methodische Stufenfolge" manche Bedenken Statt finden.

10. Wandvorschriften, vier Blätter, das deutsche und lateinische Alphabet enthaltend. Berlin 1820, beim Verfasser (**Mädler**).

11. Kalligraphische Wandvorschriften. Ein Hülfsmittel zu einem zweckmäßigen und erfolgreichen Schreibunterricht für alle Schulen, in denen die Anfänge der deutschen und lateinischen Schrift gelehrt werden. Von **Stubba**, Lehrer am Seminar in Bunzlau. Sechzehn Wandtafeln nebst drei Beilagen. Sorau, bei Julien, 1834. (Preis einer jeden: 1 Thlr. 8 gGr.)

Vorzüglich beachtenswerth.

12. Kalligraphische Wandvorschriften in deutscher Handschrift, von **E. Decker.** Verlag des Herausgebers, Neustadt-Magdeburg.

Sie haben das Gute, daß sie in Weiß auf schwarzem Grunde dargestellt sind, was theils nach bekannten physikalischen Gesetzen die Vorschriften selbst sehr hebt und die einzelnen Züge schärfer hervortreten läßt, theils der Handschrift des Lehrers — wenn er sie mit Kreide auf der schwarzen Tafel vorbildete — besser entspricht. —

VI.

Der Unterricht im Singen.

„Muß doch ein harter Marmor in der Säule Memnonis erweichen, wenn der liebliche Strahl der Sonne sie beleuchtet; und sollte nicht das menschliche Herze beweget werden, wenn der mit dem göttlichen Strahl begleitete Ton auf dasselbe fällt?"
Musikalische Kirch- und Hausergötzlichkeit von Daniel Vettern. 1716.

I. Wesen des Gesanges.

Unter Gesang verstehen wir die Erscheinung des Schönen, sofern sie in der menschlichen Stimme durch Vereinigung von Tönen mit poetischen Worten bewirkt wird. *) Gesangkunst ist die Vereinigung der Tonkunst mit der Dichtkunst.

Wie die Elemente der Sprache die Laute sind, so sind die der Musik die Töne. Aus Lauten entstehen Silben, Wörter, Sätze, Perioden; — aus Tönen, a) in ihrem Aufeinanderfolgen: Gänge, Sätze, Perioden, b) in ihrem gleichzeitigen Erklingen: Harmonien oder Accorde. Bei jeder Aufeinanderfolge von Lauten und Lautverbindungen sowohl, als von einzelnen oder zu Accorden vereinigten Tönen kann dreierlei in Betracht gezogen werden:

1) Höhe und Tiefe, — die Lehre hiervon heißt Melodik — das melodische Element;
2) Länge und Kürze — Rhythmik — das rhythmische Element.
3) Stärke und Schwäche — Dynamik — das dynamische Element.

Das Verhalten der Töne zu einander in Hinsicht auf ihr gleichzeitiges Erklingen — die Lehre davon heißt Harmonik — ist das harmonische Element.

*) „Töne zu Worten harmonisch gefügt."

Der Gesang erscheint in mancherlei Gestalten. Allbekannt sind die Unterscheidungen des Choral- und Figural-, des Solo- und Chorgesanges. Der Sologesang ist ein- oder mehrstimmig, ebenso der Chorgesang. Der Chor heißt gemischt, wenn weibliche oder Kinderstimmen mit Männerstimmen vereinigt sind (Sopran, Alt, Tenor, Baß), er heißt weiblicher oder Kinderchor, wenn er bloß aus weiblichen oder Kinderstimmen zusammengesetzt ist (erster Sopran, zweiter Sopran, Alt, auch wohl Contraalt); er heißt Männerchor, wenn er aus Männerstimmen besteht (erster, zweiter Tenor; erster, zweiter Baß).

Als eine Erscheinungsweise des Schönen ist der Gesang Offenbarung oder Darstellung des Gefühls. Das Schöne ist eben in dem Singenden, dem Subjecte als Gefühl, und erscheint durch Dichterwort und Ton, das Object, für das Gefühl.

Mancherlei Kräfte sind es, welche beim Gesange, sofern er Darstellung, also eine Thätigkeit ist, in Wirksamkeit treten.

a. Der Singende hat es mit Worten zu thun. Er muß sie auffassen (wenn er sie nicht selbst dichtet, wovon hier abgesehen wird), behalten und reproduciren. Das Auffassen bezieht sich auf das Logische und auf das Poetische der Worte; es bethätigt den Verstand, das Gedächtniß, die Einbildungskraft, Phantasie, den Schönheitssinn. Das Reproduciren der Worte nimmt außer allem Vorigen die Stimme in Anspruch.

b. Der Singende hat es mit Tönen zu thun. Auch diese muß er auffassen (wenn er sie nicht erfindet, wovon hier ebenfalls abgesehen wird), behalten und reproduciren. Aufzufassen hat er sie einmal rein äußerlich in Hinsicht auf das Melodische, Rhythmische, Dynamische und Harmonische, zweitens in Ansehung des Innerlichen, ihres Sinnes, sofern sie nämlich das Schöne zur Erscheinung bringen. Ersteres geschieht mittelst des Tonvermögens, Letzteres mittelst der Phantasie und des Schönheitssinnes.

Das Tonvermögen begreift das Tongedächtniß und das Tonanschauungs- und Darstellungsvermögen in sich, welches letztere wieder in Bezug auf das Melodische und Harmonische — wo es dann gewöhnlich Gehör genannt wird — und in Bezug auf das Rhythmische, wo es dann Taktsinn heißt — sowie in Bezug auf das Dynamische gedacht werden kann. Soll die Tonauffassung zur deutlichen Tonanschauung, zum Tonbewußtsein führen, so setzt sie die Kenntniß des Tonsystems voraus, welches außer dem Tonvermögen den zählenden und rechnenden Verstand, sowie das Gedächtniß in Anspruch nimmt. Sollen Töne aufgefaßt werden, die durch schriftliche Zeichen (Noten oder Ziffern) dargestellt sind, so ist

außer dem Tonvermögen auch Kenntniß des Tonzeichen-Systems erforderlich, abermals eine Sache des Verstandes und des Gedächtnisses. Zum Produciren der Töne ist dann noch die Stimme nöthig.

Der Gesang stellt Gefühle dar. Zuweilen sind es Gefühle aus einer Lebenslage, welche im eigentlichen Sinne nicht die des Singenden ist, vielleicht auch nie es sein kann. Dies ist z. B. fast immer im Oratorium, in der Oper, sowie beim Vortragen von Balladen und Romanzen, sehr häufig beim Singen von Kriegs-, Jagd-, Matrosen- und andern Liedern der Fall. Hier gewährt der Gesang Genuß, Kunstgenuß. Verschieden sind die Arten und Grade desselben; am höchsten steigert er sich, wenn die Reflexion ganz zurücktritt, wenn wir so in eine fremde Gefühlslage versetzt werden, daß wir der unsrigen völlig entrückt sind, wenn der Schmerz, die Lust, wenn jedes Gefühl, das in den Tönen wiederklingt, ganz zu unserm eigenen wird. *)

So ist dem Menschen im Gesange ein Quell der edelsten Freuden geöffnet **), ein Quell, der in nie versiegender Fülle fließt. Und Keinem ward es verwehrt, sich hier zu erquicken. Nicht ist der Kunstgenuß auf die Säle der Reichen und Vornehmen beschränkt; auch in der bescheidenen Schulstube, auch unter dem Dache des niedrigsten Mannes im Volke, kann die Freude am Schönen wohnen, wenn man sie nur dort einzuführen weiß.

Ein ander Mal findet beim Gesange ein künstlerisches Sich-Versetzen nicht in eine fremde Lebenslage, wohl aber in eine uns anfänglich fremde Gemüthsstimmung statt, die wir durch das Singen zu un-

---

*) Am leichtesten tritt das bei Kindern ein, wie sie denn überhaupt poetischer sind, als Erwachsene. Jean Paul sagt: „Der Gesang theilt den Kindern den Himmel aus, denn sie haben noch keinen verloren."

**) . . . . der Freuden frohste, Musik." . . . . .

Klopstock.

„So rafft von jeder eitlen Bürde,
Wenn des Gesanges Ruf erschallt,
Der Mensch sich auf zur Geisterwürde,
Und tritt in heilige Gewalt;
Den hohen Göttern ist er eigen,
Ihm darf nichts Irdisches sich nah'n,
Und jede andre Macht muß schweigen,
Und kein Verhängniß fällt ihn an;
Es schwinden jedes Kummers Falten,
So lang des Liedes Zauber walten."

Schiller.

ferer eigenen machen. So erheitert den Traurigen ein frohes Lied, so stärkt den Verzagten ein Lied voll Muth; so sammelt sich der im lauten Treiben des äußern Lebens innerlich Gestörte und Zerstreute durch einen ernsten Gesang und richtet sein Gemüth auf Gott. In allen solchen Fällen handelt sich's also nicht um einen vorübergehenden Genuß, sondern um eine oft sehr tiefe und dauernde Ergreifung des ganzen innern Menschen. *)

*) „Sehr merkwürdig ist in dieser Hinsicht eine in Schubert's „Geschichte der Seele" S. 827 erzählte Begebenheit aus dem Leben des Predigers Kühze zu Berlin. Derselbe wurde nämlich durch das Anhören eines frommen Liedes von der qualvollen Furcht vor einer scheinbar nöthigen Augenoperation befreit, und dies wirkte so wohlthätig auf das leidende Auge, daß die Operation unterbleiben konnte.

Wie die verschiedenen Gemüthsstimmungen charakteristischer und unmittelbarer in den Tönen der menschlichen Stimme, als durch ein anderes Zeichen, ausgedrückt werden können, so werden dieselben auch beim Hören der Töne unmittelbar aufgefaßt und sympathetisch in uns nachgebildet."

(Beneke's Psychologie, Berlin 1833, S. 66.)

„Das kann ich jetzt anzeigen, welches auch die Erfahrung bezeuget, daß nach dem heiligen Worte Gottes nichts so billig und so hoch zu rühmen und zu loben, als eben die Musika, nämlich aus der Ursach, daß sie aller Bewegung des menschlichen Herzens eine Regiererin, ihr mächtig und gewaltig ist, durch welche doch oftmals die Menschen, gleich als von ihrem Herrn, regiert und überwunden werden." Luther.

Wie das Wohlgefallen der Seele an sogenannten Consonanzen und Harmonien und das Mißfallen an Dissonanzen Disharmonien entstehe, vermag die Akustik, so viel mir bekannt, bis jetzt nicht zu erklären. Man weiß, daß der Ton durch regelmäßige Luftwellen entsteht und daß alle aliquoten Theile mitschwingen. Entstehen zwei oder mehrere Töne zugleich, so tritt entweder der Fall ein, daß die Luftwellen und Luftwellensysteme mit einander übereinstimmen, sich gegenseitig heben und fördern, oder daß sie einander hemmen und stören. Wahrscheinlich theilen sich sowohl jene Förderungen als diese Hemmungen durch das Ohr unserm Nervensystem und dadurch der Seele mit, so daß sie sich in jenem Falle auf eine ihr Lebensspiel befördernde, folglich angenehme, in diesem Falle auf eine herabdrückende, ihr nicht zusagende, folglich unangenehme Weise angesprochen fühlt. Die erste Art der Wahrnehmung nennen wir eine Consonanz, die zweite eine Dissonanz. Durch den abwechselnden Gebrauch beider theilt der Künstler uns seine Seelenzustände, Freude und Schmerz, unmittelbar mit, und er gewährt uns durch die Auflösung der Dissonanzen und den dadurch beendigten Kampf innerer Erzitterungen die Belebung, welche wir allemal empfinden, wenn der Schmerz sich in Freude und Wohlbehagen auflöset.

Mehr weiß die Akustik uns bis jetzt nicht zu sagen. Die Musik hat nicht bloß wissenschaftliche, sondern auch psychologische Tiefen, und schwerlich weiß bis jetzt irgend ein, wenn auch künstlerisch gebildeter Psychologe uns diese Tiefen zu erschließen. Aber sie sind da, denn das Aufgehen der Künstler in lau-

Wieder in anderen Fällen bedarf es keiner Erregung, keiner Verstärkung der Empfindung, das Herz ist „von tausend Gefühlen voll", es strömt über im Gesange. Ein siegreiches Heer stimmt ein Tedeum an, — um die Gefallenen klagt der Trauerchor, — reicher Ernteſegen öffnet die Lippen zu frohen Liedern — dem in die Ferne ziehenden Freunde tönt wehmüthig der Abſchiedsgruß — die Chriſtengemeinde ruft jauchzend dem Herrn ihr begeiſtertes Hoſianna! entgegen; — ein „geängſtigtes und zerſchlagenes Herz" ruft „aus der Tiefe" im demüthigen Bußgeſange. Der Geſang iſt die Sprache des Gemüthes, und es liegt ein tiefes Bedürfniß in der Menſchennatur, dieſe Sprache zu ſprechen. Das lehrt nicht blos die Erzählung von „Johann dem Seifenſieder" *), ſondern die Geſchichte aller Zeiten und Völker, ganz beſonders aber die Geſchichte des Chriſtenthums. **)

---

ter Gefühl, in das Gefühl der Harmonie ihres Innern mit der Tonwelt in da. „Es iſt", ſagt der Prof. Graßmann in Stettin (in einer leſenswerthen Abhandlung über die Akuſtik, Stettin 1837, S. 25), das freudige und ſchmerzvolle Erbeben der Natur, was wir auf eine wahrhaft phyſiſche und reale Weiſe in uns ſelbſt empfinden, und wiederum iſt es der Pulsſchlag unſers Herzens, die tiefſte Ahnung unſerer Bruſt, welche die Natur ganz und gar ergreift, und uns von ihr durch den Ton wiedergegeben wird, daß wir uns nicht mehr abgeſondert, ſondern in die Tiefe des univerſellen Lebens ſelbſt verſenkt fühlen. Es iſt das geheimſte und innerſte Erbeben in uns, welches durch eine wunderbare Sympathie das Unlebendigſte ergreift, und es hineinzieht in die Wonne und den Schmerz, daß wir die geheimſten Schauer unſerer Seele aus ihr wiederklingen hören, als riefe die Natur uns zu: ich verſtehe deine tiefſte Ahnung und theile deine Luſt und deine Wehmuth." Stehen nun die Weltkörper durch das Licht in Verbindung und verbreitet ſich daſſelbe in Schwingungen durch den Weltraum; entſteht dadurch vielleicht die ſchon von den Alten angenommene „Harmonie der Sphären", ſo iſt es die Muſik, welche uns in die allgemeine Harmonie des Naturlebens hineinzieht. Eine myſtiſche Tiefe! A. D.

*) Aus meiner unmittelbaren Erfahrung möge ein ähnliches Beiſpiel hier Platz finden. In einer Erziehungsanſtalt wurde in jedem der einzelnen Lehrſäle von der dort arbeitenden Klaſſe das Tagewerk mit einem kurzen Morgenliede begonnen. Von außen hörte ſich das bei der Verſchiedenheit der Weiſen übel an, und weil eine Vereinigung der Klaſſen zu einer gemeinſamen Morgenandacht nicht thunlich war, ſo wurde feſtgeſetzt, daß wechſelweiſe an jedem Morgen nur eine Klaſſe ſingen ſollte, während in den übrigen Sälen ein Gebet geſprochen würde. Nach kurzer Zeit baten alle Schüler um Zurücknahme dieſer Beſtimmung, es ſei ihnen, ſo erklärten ſie, unmöglich, die Arbeit ohne Geſang zu beginnen.

**) „Als der chriſtliche Glaube das Leben in Gefühlen erweckte und mit den höchſten Idealen des Daſeins erfüllte, da konnte die Menſchheit nur in Tönen die Mittel zureichender Ausſprache finden, und es wurde eine neue Kunſt als eine chriſtliche gewonnen." Aeſthetik der Tonkunſt von Dr. Hand, 1837.

Dies ist der Einfluß des Gesanges auf das Gefühlsleben. Es giebt eine „Macht des Gesanges"! *) Von den Schlachtgesängen der alten Deutschen bis auf die Vaterlandslieder der Gegenwart, von den Hymnen der ersten christlichen Kirche bis auf Luthers Choräle herab finden wir ihn daher im Dienste der höchsten und heiligsten Angelegenheiten unseres Geschlechts, nicht zu gedenken der Stellung, welche er in gleicher Hinsicht bei den Völkern des Alterthums einnahm. Besonders ist zu erwähnen, daß er durch Weckung und Belebung religiöser Gefühle auf den Willen wirkt und dadurch ein Mittel zur Veredlung der sittlichen Natur des Menschen wird. Nicht blos dem Schönen dient der Gesang, er führt durchs Schöne zum Guten. **)

II. Wesen und Zweck, Wichtigkeit und Nothwendigkeit des Gesangunterrichts.

Das Wesen des Gesangunterrichts ergiebt sich aus dem Wesen des Gesanges. Wenn dieser das Schöne in Verbindung von Wort und Ton zur Erscheinung bringt, so hat jener das Wort, den Ton und die Verbindung beider zum Gegenstande. Es enthält also Uebungen:

1. a) Im Auffassen und Hervorbringen der Worte
   Hören, Lesen, Verstehen, — Aussprache.
   b) Im Auffassen und Hervorbringen der Töne,
   Melodik, Rhythmik, Dynamik, Harmonik, — Stimmübungen.
2. In der Verbindung der Töne mit den Worten,
   Vereinigung des Vorigen im eigentlichen Gesange, — Vortrag.

Die Uebungen am Worte hat der Gesangunterricht mit dem Sprachunterrichte gemein. Sie gewähren dem Schüler einen Reichthum von Bildern und Gedanken; sie bilden den Verstand, das Gedächtniß, die Phantasie, den Schönheitssinn.

*) Klopstock sagte dem Rouget de Lisle, dem Verf. der Marseiller Hymne, er sei ein gefährlicher Mann; er habe mehr als 50,000 Deutsche erschlagen. — Was kann man von Körner, Arndt, Schenkendorf u. A. sagen? — Heinrich des Löwen Wahlspruch war:

„Kampf ohne Sang
Hat keinen Drang."

**) „Durch die Gewalt, die sie (die Tonkunst) über die Herzen Aller ausübt, hat sie den stärksten Einfluß auf den Charakter."
Kocher's Tonkunst in der Kirche.

Die Uebungen am Tone gehören dem Gesangunterrichte eigenthümlich an. Sie gewähren ihm die Kenntniß des Tonwesens, als einer besondern, durch eine Fülle mannichfacher Erscheinungen ausgezeichneten Seite der Schöpfung, sie bilden das Tonvermögen, ohne dessen Entwickelung es keine harmonische Menschenbildung giebt; sie bilden den Verstand, das Gedächtniß, den Schönheitssinn, die Stimme.

Die Uebungen im eigentlichen Gesange bewirken, wie schon nachgewiesen, in eigenthümlicher Weise die Bereicherung und Veredlung des Gefühlslebens und mittelbar die Richtung des Willens aufs Gute. Hierbei ist noch zu bemerken, daß der Schönheitssinn, sobald er in einer Richtung ausgebildet ist, sich, psychologischen Gesetzen gemäß, auch nach andern Seiten hin leichter und freier entwickeln wird *), was wieder nicht ohne Einfluß auf den Sinn für das sittlich Schöne bleiben kann.

Das sind die Bildungsmomente, welche der Gesangunterricht in formaler, wie in materialer Hinsicht enthält. Er ist also im hohen Grade geeignet, das Kind zum Schönen, Guten und Wahren führen zu helfen.

Wenn er aber solches kann, so soll er es auch, das ist mithin sein Zweck.

Und hierin liegt seine Wichtigkeit für die Volksschule, da diese selbst im Dienste des Schönen, Guten und Wahren steht. Ja er tritt mit Nothwendigkeit in die Reihe der übrigen Unterrichtszweige der Volksschule, weil er ihren Zweck in eigenthümlicher Weise, die durch Anderes nicht zu ersetzen ist, fördert.

In dieser Ansicht vom Gesangunterrichte können wir durch die Erwägung einiger besonderen Wirkungen, die er als Schulgegenstand äußert, nur bestärkt werden. Er ist ein treffliches Mittel, die Aufmerksamkeit zu schärfen, die Schüler an streng geregeltes, durch's Wort, den Wink, den Blick bestimmtes Thun zu gewöhnen. So arbeitet er dem trägen, träumerischen Sichgehenlassen des Einen, wie dem übereilten, vorschnellen Wesen des Andern entgegen. Er hat, mit einem Worte, einen großen Werth in gymnastischer und disciplinarischer Hinsicht.

---

*) „Denn soll das Gute, das Schöne geltend gemacht werden, so müssen wir es wirklich sehen und empfinden; gelingt es nur, den Menschen dahin zu bringen, sei es, eine schöne That oder ein schönes Kunstwerk mit Ruhe zu betrachten, gelingt es gar, ihn zur stetigen Uebung des Schönen, sei es auch erst wider seinen Willen, oder nur mit halbem Bewußtseln zu vermögen, so ist der Zweck erreicht. Denn darin eben ist es gut und schön, daß es, einmal in unsere Seele gelassen, nun rastlos mit größerer Kraft für sich gewinnt." Prof. Dr. Fischer, Rhein. Blätter, XV. 2.

In den meisten andern Lehrgegenständen steht der einzelne Schüler nur für sich und durch sich da, wenigstens ist die Gemeinsamkeit nicht nothwendig. Der Gesangunterricht schlingt ein enges festes Band um eine ganze Klasse *), nicht nur äußerlich, sondern auch innerlich.

Endlich sei noch bemerkt, daß in gutem Gesangunterrichte, indem derselbe den Sinn des Schülers für den Rhythmus, den Accent und die Melodie der Lautsprache öffnet, der Leseunterricht, den unsere Zeit immer mehr über das widrige Leiern mancher älteren Schulen zu erheben sucht, eine sehr wesentliche Unterstützung findet.

So wäre denn die Wichtigkeit und Nothwendigkeit des Gesangunterrichtes für die Volksschule dargethan. Hören wir zum Schlusse noch einige bedeutsame Simmen hierüber:

„Musik ist uns für Sinn und Seele, für Tugend und Gottseligkeit, ein so kräftiges, so heilbringendes Bildungsmittel, daß wir es auf die Jugend nicht anders, als mit Gewissenhaftigkeit und Würde, mit Eifer und Beharrlichkeit angewandt wissen möchten." Nägeli.

„Die Tonkunst kann man als ein Gebiet, als einen Theil des geistigen Lebens im Menschen ansehen, dem er ohne Beschränkung und Entbehrung nicht entsagen kann. Die Musik ist eine von seinen geistigen Kräften, durch die er der Welt und seiner selbst, seines geistigen Lebens bewußt und froh und Herr wird." Professor Marx.

„Wenn auch die Jugend zu keiner bedeutsamen Kunstfertigkeit gelangen könnte, so verdient die Musik wegen ihres pädagogischen Werthes, wegen ihres eigenthümlich bildenden Einflusses auf Geist und Herz unter den Lehrfächern des Schulunterrichts eine der ersten Stellen."

Natorp.

III. Anwendung der allgemeinen Unterrichtsgrundsätze auf den Gesangunterricht.

A. Herleitung der verschiedenen Curse, — Angabe ihrer Stellung zu einander.

Der Gesangunterricht soll formal und material bilden. Der formale Zweck fordert eine Reihe lückenlos von den Anfangspunkten aufsteigender Elementar-Uebungen, einen Elemen-

*) „Ein Chor ist gleichsam schon eine Gesellschaft Brüder. Das Herz wird geöffnet, und sie fühlen im Strome des Gesanges sich Eine Seele und Ein Herz." Herder.

tar-Cursus, so wie das Einüben wahrhaft schöner Lieder, einen Lieder-Cursus. Von dem letzteren muß in Hinsicht auf den materialen Zweck gefordert werden, daß er mit dem Leben des Kindes innigst in Bezug trete, daß er also z. B. auf die Jahreszeiten, den kirchlichen Festkreis ꝛc. Rücksicht nehme. Der Lieder-Cursus soll sich aber durch die ganze Schulzeit ziehen: auch die kleinsten Kinder vermögen Lieder, die ihnen zu Gehör gebracht werden, zu singen und werden, nach allen Erfahrungen, ihres bildenden Einflusses theilhaftig. Daraus geht hervor, daß es unzulässig ist, den Elementar-Cursus dem Lieder-Cursus vorauszuschicken. — Nahe liegt nun der Gedanke einer Verbindung der beiden Curse. Es scheint das Angemessenste, von Stufe zu Stufe das im Elementar-Cursus Erreichte in Liedern zur Anwendung zu bringen. Allein das ist abermals unverträglich mit den Forderungen, die an den Lieder-Cursus in formaler sowohl, wie in materialer Hinsicht gemacht werden müssen. Es zeigt sich nämlich die völlige Unmöglichkeit, für alle Stufen des Elementar-Cursus so viel Lieder von unbezweifelter Schönheit zu finden, daß auch das Leben des Kindes nach allen Seiten hin bedacht werden kann, zumal da der Elementar-Cursus der Natur seines Gegenstandes nach nur sehr langsam von den unteren Stufen zu den höhern fortschreiten darf, dem Grundsatze, lange bei den Elementen zu verharren, die strengste Folge leistend. *) So bleibt denn weiter nichts übrig, als zu trennen, was nicht verbunden sein kann, und also den Lieder-Cursus **neben** dem Elementar-Cursus selbstständig hinzuführen. — Zu Weihnachten müssen wir anstimmen können: „Ehre sei Gott in der Höhe!“ und zu des Königs Geburtstag: „Den König segne, Gott!“ ohne fragen zu dürfen, ob in einem oder dem andern Gesange etwa eine Fortschreitung oder eine Takteintheilung vorkomme, welche noch nicht geübt sei. Kommt's nicht dahin, so werden wir nie die Früchte reifen sehen, welche man sich seit dreißig Jahren von dem Gesangunterrichte versprochen hat.

Aber, so höre ich fragen, wie lernen die Kinder die Lieder? Antwort: Immer so, wie es der Entwickelungsgrad ihres Tonvermögens eben gestattet. Wer weiter nichts kann, als nach dem

*) Zu Erfurt im Martinsstifte werden, wie in den Rhein. Blättern (VI. 3. S. 273) erzählt wird, alle Lieder „durch Vor- und Mitsingen, ohne Noten“, also ohne künstliche, methodische Abstufung in ihrer Aufeinanderfolge, eingeübt. Wenn nun, wie man bald darauf (S. 286) hört, der Vorsteher des Martinstiftes oft vierzehn Tage sucht und nachschlägt, oft Jahre lang korrespondirt, um ein passendes Lied oder eine passende Weise herauszufinden, „indem er den Gesangunterricht ganz dem Religionsunterrichte unterordnet“ und „alle Lieder verwirft, die nicht im Text und Weise von gutem Schrot und Korn sind“, so frage ich: Wie lange würde das Nachschlagen, das Korrespondiren dauern, wenn dabei noch methodische Rücksichten in's Spiel kämen?

Gehör singen, thut solches; wer mehr kann, thut mehr, sei es nun, daß er sich blos im Allgemeinen an den durch die Noten gegebenen Umriß des zu Singenden hält, oder daß er bewußtvoll und sicher nach schriftlichen Zeichen singt. Wir nehmen Alles, was im Elementar-Cursus gewonnen ist, für den Lieder-Cursus in Anspruch, nur daß wir diesen in Betreff der Wahl der Lieder nicht von jenem abhängig machen. Wir geben also den Schülern zeitig die Noten, mit kurzer, allgemeiner Erklärung. Nun macht sich jeder so viel daraus, als er kann. Das ist die alte und neue Praxis fast aller kleineren und größeren Chorgesanganstalten.

Aber, so frägst du weiter, ist da nicht viel Mechanismus? Geben wir nicht auf diese Weise das bewußtvolle Singen großentheils auf? —

Hierauf ist dies zu erwiedern:

Wie man sich die Aufgabe, welche das Kind in Hinsicht auf bewußtvolles Singen zu lösen habe, häufig denkt, so ist es die, einen Choral, ein einfaches Lied ohne Hülfe des Lehrers vom Blatte zu singen. Weißt du auch, was dazu gehört? Das ist eine Aufgabe, welche erstlich viele Menschen nie lösen lernen, weil es dem lieben Gott nicht gefallen hat, ihnen das erforderliche Maaß von Tonanschauungskraft zu geben *), eine Aufgabe, welche zweitens auch reicher begabte Schüler vor dem eilften, zwölften Jahre nie lösen lernen, ob auch der Unterricht früh begonnen, und mit Sorgfalt und Geschick fortgeführt sei; — eine Aufgabe, welche nur ganz besonders mit Tonkraft ausgestattete Kinder, denen sich gewöhnlich in sehr kurzer Zeit die Tonwelt wie mit einem Zauberschlage zu öffnen pflegt, ohne Weiteres zu lösen vermögen. —

Verkenne diese Aufgabe nicht, wenn du hörst, oder wohl selbst zu finden glaubst, daß hier und da in einer Schule die Kinder nach kurzer

*) Ich habe diese Erfahrung an mehr denn tausend Schülern der verschiedensten Alters- und Bildungsstufen gemacht.

Tongedächtniß — überall;

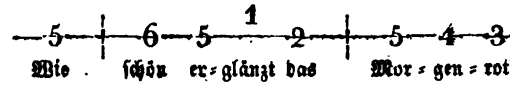
Ein gewisser Tontastsinn, ohne klare Tonanschauung — sehr häufig;

Tonbewußtsein und Tonsicherheit — ziemlich selten.

Bestätigt werden meine Beobachtungen durch folgende Stelle aus der in den Rhein. Blättern (X. 3.) enthaltenen Abhandlung über Gesangunterricht von Karow: „Zum Gesange wie zur Musik überhaupt wird nun einmal eine gewisse Anlage erfordert, und wem diese fehlt, der lernt, trotz aller Anstrengung, nicht singen. Man kann annehmen, daß die Singklassen in den Schulen im Durchschnitt folgendes Verhältniß liefern: unter achtzig Kindern werden zehn gewiß recht tüchtige und brauchbare Sänger; zwanzig andere sind zwar nicht ausgezeichnet, aber doch brauchbar; fünfundzwanzig andere kommen mit, sind aber allein nicht zu brauchen, weil sie ihre Tüchtigkeit nur durch die Geschicklichkeit der Uebrigen haben, und darauf stützen; zwanzig andere kümmern sich weiter gar nicht um die Noten, sondern singen nur nach dem Gehör mit; und fünf endlich sind zu dem Gesange unbrauchbar, weil es ihnen an Gehör oder Stimme, oder an beiden fehlt."

Vorbereitung von Noten oder Ziffern singen. Immer wirst du bei näherer Prüfung finden, daß von folgenden Fällen einer oder mehrere stattfinden:

Entweder bestehen die Gesänge nur aus kleinen, kaum den engen Kreis von 1, 3, 5, 8, überschreitenden, melodisch und rhythmisch verkümmerten und verlahmten Sätzchen, wie etwa:



oder die Schüler *tasten* nur, d. h. sie folgen bloß einem gewissen Gefühle des Zusammenhanges der Töne, während der Lehrer in seines Herzens Freude meint, sie *schauen*;

oder es bilden einige talentvolle Kinder, die Vorsänger, und die übrigen singen bewußtlos nach. — — —

Uebrigens, was heißt denn mechanisch? Wo geht es an, wo hört es auf? A singt ein Lied bloß nach dem Gehör, während B es nach Noten, und zwar *tastend*, lernt; A lernt's, wie du sagst, mechanisch, B steht höher, lernt's aber auch mechanisch. Nun kommt C, der schaut die Intervalle an, singt ohne zu tasten sicher nach Noten; aber er kennt die Accorde nicht, welche der Melodie zu Grunde liegen, — auch er singt mechanisch. Kommt hierauf D, singt's ohne zu tasten, kennt auch die Accorde, weiß aber nichts von den Gesetzen ihrer Verbindung, — treibt's auch mechanisch. Endlich erscheint E, vermag und weiß dieß Alles, hat aber keine Ahnung von den mathematischen Grundlagen des Tonwesens, — ist auch ein Mechanikus! — — — Tröste dich also! Lieder will und soll und muß das Kind zu allen Zeiten lernen, und zwar frische, kräftige, lebensvolle Lieder; was schadet's denn, wenn es nur nachsingt, da es noch nicht tasten kann, und wenn es nur tastet, da es noch nicht zu schauen vermag? Jede Anlage unsers Wesens ist von Gott, die niedere wie die höhere; nun so pflege und gebrauche jede zu ihrer Zeit und schaffe etwas Gutes damit! —

Im Dienste der Liederübung stehen, wenn der Gesang in formaler und materialer Beziehung seinen vollen Einfluß üben soll, die *Stimmübungen*. Auch sie bilden, was aus der Natur der Sache erhellet, einen durch die ganze Schulzeit gehenden, bei kleinen Kindern mit dem Elementar=Cursus zusammenfallenden, dann aber selbstständig fortzuführenden Cursus. *)

---

*) Ich war früher nicht der Meinung, daß es von Wichtigkeit sei, besondere Stimmübungen anzustellen; neuere Erfahrungen haben mich jedoch überzeugt, daß man allerdings nichts Besseres thun kann, als in jeder Stunde wenigstens fünf Minuten auf die Scala zu verwenden.

B. Behandlung der drei Curse.

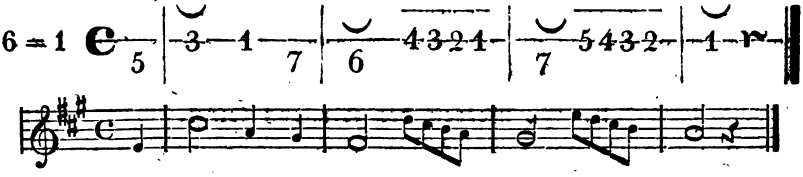
1. Allgemeines.

a. In Betreff der Tonzeichen.

1. Bis ohngefähr zum vollendeten achten Lebensjahre der Kinder wird Alles ohne Anwendung schriftlicher Tonzeichen getrieben. Dann aber treten diese Zeichen überall ein. Daß es nicht früher geschieht, folgt aus dem Grundsatze: Schreite vom Einfachen zum Zusammengesetzten fort, — Knüpfe das Unbekannte an das Bekannte. Daß wir aber die Tonzeichen überhaupt in den Unterricht einführen, ist Nothwendigkeit, so lange der Grundsatz feststeht, daß der Unterricht formal bilden solle.

Wir unterscheiden also in jedem Cursus zwei Hauptstufen: die Gehörstufe und die Notenstufe.

2. Der Unterricht soll anschaulich sein. Das anschaulichste und demnach unbedingt vorzuziehende Tonzeichen ist die Note. Man vergleiche:



Sehr fähige Schüler, wie sich in jeder Schule dann und wann einige zu finden pflegen, singen, allen Erfahrungen zufolge, mit gleicher Leichtigkeit nach Noten, wie nach Ziffern. Ganz anders ist es aber bei allen Uebrigen: die haben, was auch dagegen gesagt werden mag, an den Noten viel mehr, als an den Ziffern, sobald es sich nicht um das Einüben melodisch und rhythmisch bedeutungsleerer Sätzchen, sondern wirklicher, eine Mannichfaltigkeit von Intervallen und Rhythmen darbietender Lieder handelt. Bei den meisten Kindern bildet sich nämlich die Tonanschauung entweder nur ganz allmählig so weit aus, daß sie ein Lied mit vollem Bewußtsein zu singen vermögen, oder es erfolgt ein solcher Grad von Ausbildung auch gar nicht. Sie sind also bis gegen das vierzehnte Jahr hin, wenn nicht immer, auf jene Art des Singens nach schriftlichen Zeichen verwiesen, wo man sich zwar im Allgemeinen nach der Gestalt und der Stellung der Noten richtet, das Einzelne jedoch mehr nach einem gewissen Gefühle, wie das Folgende zum Vorhergehenden

---

„Die Solfeggi, oder Singübungen, geben der Stimme die gehörige Ausbildung, und machen gleichsam von der Singleiter, die in Wolken dunkel stand, jede goldene Sprosse sichtbar."

Schubart's Ideen zu einer Aesthetik der Tonkunst.

passe, als vermöge eines deutlichen Erkennens, hervorbringt, also auch das Tasten. So lange nun ein solcher Schüler einmal nicht im Stande ist, jeden einzelnen Ton einer schriftlich bezeichneten Melodie sich selbstkräftig so zu vergegenwärtigen, wie derselbe nothwendiger Weise klingen muß, so hat er an den Ziffern fast gar nichts und verliert sich in ein ganz unbestimmtes Rathen. Die Notenschrift dagegen bietet ihm immer noch eine Stütze: sie malt ihm die Tonverhältnisse, er darf nur die Augen aufthun, um sogleich wenigstens den Hauptumriß einer Melodie zu erkennen. Und welche Hülfe gewährt solche Veranschaulichung einer Melodie für das Behalten derselben! Wie das Auge die Notengruppen auffaßt, so knüpft das Tongedächtniß die Vorstellung der Töne daran, und es bedarf oft nur eines Blickes auf diese Notengruppen, um ganze Weisen, die dem Gedächtniß entschwunden waren, wieder in demselben hervorzurufen. Die Ziffern dagegen gewähren diese Hülfe nicht. Eine Zifferreihe sieht so aus wie die andere, und der Schüler muß aus einer solchen, sie wiederholentlich von Ziffer zu Ziffer durchbuchstabirend, sich mühsam jeden Ton einzeln herausklauben, bevor er weiß, was sie ihm sagen will. Also: keine Ziffern!

3. Die Noten sind nach dem G-, nicht nach dem C-Schlüssel, der fast in keiner Liedersammlung mehr gebraucht wird, zu lehren. Man soll culturgemäß unterrichten.

b. In Betreff des Singens selbst.

Jede Leistung der Kinder soll möglichst vollkommen sein, oder wenn sie es ursprünglich nicht ist, sofort dazu erhoben werden. Das Fehlerhafte bildet weder formal noch material, ja in ersterer Hinsicht verbildet es nothwendig. Eine zu tief gesungene Terz zieht zwanzig andere nach sich, das Ueberspringen einer Pause bringt den Takt bei jeder andern Pause in Gefahr, u. s. w.

Unbedingt ist auf allen Stufen zu fordern: Reinheit der Intonation, Richtigkeit der rhythmischen Darstellung, Beobachtung der dynamischen Zeichen, Deutlichkeit der Aussprache. Das Uebrige bleibt freilich relativ.

Die geforderte Vollkommenheit in den Leistungen der Kinder beruht aber wesentlich auf drei Stücken:

Erstlich muß die zu lösende Aufgabe stets der Bildungsstufe der Kinder angemessen, der ganze Unterricht muß lückenlos sein. Ein allbekannter, und doch gerade beim Gesangunterrichte so oft ohne Beachtung bleibender Grundsatz. —

Zweitens muß es der Lehrer verstehen, in jedem einzelnen Falle die rechte Anleitung und Hülfe zu geben, damit das Falsche vermieden oder doch sogleich beseitigt werde. Keine Aufgabenreihe an sich vermag den Schüler zu bilden, wenn sie ohne die belebende Zuthat des Lehrers bleibt. Eine ganze Klasse nimmt vielleicht ein Intervall zu tief

und alle Aufforderungen, höher zu singen, sind fruchtlos, so sehr die Schüler sich auch anstrengen, denn sie schauen das Intervall nicht an. Da muß ich helfen, indem ich das Richtige vorsinge oder vorspiele.

Ist aber die Möglichkeit des Richtigen für den Schüler gegeben, so muß der Lehrer auch drittens mit ernster Beharrlichkeit, mit unbeugsamer Strenge darauf dringen, daß die Aufgabe fehlerfrei gelöst werde. Dadurch gewöhnt sich der Lernende an das Richtige, dasselbe wird ihm zur musikalischen und moralischen Nothwendigkeit. Also noch einmal: Nie das Falsche dulden! — Darauf kommt Alles hinaus. Ein verlorner Mann ist, der vier Jahre lang unrein singen läßt, meinend, im fünften werde es schon besser werden, denn durch Straucheln lerne man gehen. Das Sprichwort hat, wie viele andere, den Schalk im Nacken, und wer's nicht besser anzuwenden weiß, den macht's zu Schanden. Ein Solcher merke: nicht durch Straucheln lernt man gehen, sondern durch — Gehen. —

Als wesentliche Unterstützungsmittel für die Reinheit alles Gesanges führe ich sogleich noch Einiges an.

a. Man lasse überall, wenn nicht ausdrücklich das Gegentheil vorgeschrieben ist, mit voller Stimme singen. Es ist ein großer Fehler, wenn die Kinder nicht mit dem Tone herausgehen. Ein zimperlicher, lispelnder, kraftloser Gesang wird nie rein. — Laut singen ist ja übrigens nicht schreien. Laßt den Schüler die Töne gehörig halten, so kann er nicht schreien.

b. Es werde viel mit Begleitung eines Instrumentes gesungen. Glücklicher Lehrer, dessen Schulknaben allsonntäglich in der Kirche erscheinen und dort, um die Orgel geschaart, die Choräle mit Fleiß und Ausdauer singen! Das ersetzt drei Stimmübungsstunden wöchentlich. — Im Allgemeinen merke man:

Kein Instrument. Sehr übel.
Pianoforte. Etwas besser.
Kleine Schulorgel. Wieder besser.
Geige. Im Allgemeinen noch besser.
Kirchenorgel. In einzelnen Beziehungen sehr gut.
Nach Umständen bald das eine, bald das andere Instrument. Am allerbesten.

Die Uebelstände, welche der Nichtgebrauch eines Instrumentes herbeiführt, sind so schreiend, daß ein Jeder sie sogleich selbst auffinden muß. Was die genannten Instrumente betrifft, so sind Pianoforte und Orgel *) zur Begleitung bereits eingeübter Gesänge, besonders der mehrstimmigen,

*) Doch wirkt eine gute Gesangaufführung im Allgemeinen viel besser ohne, als mit Orgelbegleitung.

passender, als die Geige; bei Treffübungen aber und beim Einüben einzelner Stimmen verdient die letztere wohl den Vorzug. Denn 1) kann man sie so spielen, daß man alle Kinder im Auge hat, was bei Tastinstrumenten in gewöhnlichen Schulstuben nur selten der Fall ist; 2) kann man damit umhergehen; 3) dringt der Geigenton, scharf und einschneidend wie er ist, weit mehr durch, als der Ton des Pianoforte oder der kleinen Schulorgel; 4) hat man auf der Geige alle Modificationen des Tones in seiner Gewalt, u. s. w.

Was das taktgemäße Singen betrifft, so muß der Takt ohne Ausnahme entweder vom Lehrer oder von den Kindern oder von beiden zugleich angegeben werden. Dies geschieht von Seiten des Lehrers bald durch taktgemäßes, lautes Zählen, bald durch Bewegungen mit dem Bogen (einem Stäbchen ꝛc.), auf welche jeder Einzelne ununterbrochen genau zu achten hat; von Seiten der Kinder bald so, daß Einige laut zählen, während Andere singen, bald so, daß Alle taktiren. Letzteres geschieht nicht mittelst der bekannten Bewegungen des Kapellmeisters: ab, auf; ab, rechts, auf ꝛc., sondern durch lauter Niederschläge entweder auf den Tisch oder in die Hand, weil solches viel leichter, natürlicher und nützlicher ist.

Wenn die Orthographie das erste Schulmeisterkreuz ist, so dürfte die Aussprache beim Singen auf den Rang des zweiten Anspruch haben. Hier hilft nichts, als daß bei Allem, was in der Schule gesprochen und gesungen wird, der Lehrer eine eiserne Strenge gegen die Kinder — doch nein, zuerst gegen sich selber, und dann noch einmal gegen sich selber *), und hernach gegen die Kinder übe.

2. Besonderes.

a. Der Elementar-Cursus.

1. Daß der Elementar-Cursus mit dem Anfange der Schulzeit beginnen müsse, ist schon gesagt. Wir setzen hinzu:

*) Ein kleines Mädchen sang in einem Frühlingsliede, welches sie in der Schule gelernt hatte: „Ein Mohr aus seiner Hülle drängt sich der junge Halm", und als man ihr sagte, es heiße: Empor aus seiner Hülle ꝛc., so erwiederte sie, das müsse doch wohl der Lehrer am besten verstehen.

Ein ander Mal antwortete ein Knabe auf die Frage, was in der Schule gesungen worden? der Kronleuchter!! — so hatte er nämlich das Wort „Tonleiter" verstanden.

2. Er muß bis ans Ende der Schulzeit fortgeführt werden.

Die Kunst ist lang, die Schulzeit kurz. Viele Dinge lassen sich auch nur mit reiferen Schülern behandeln, z. B. die Moll-Tonart.

3. Auf der Gehörstufe werden melodische, rhythmische und dynamische Uebungen angestellt.

4. Auf der Notenstufe tritt zu dem Vorigen noch das harmonische Element. Zwar läßt sich darin nur wenig thun, aber darin liegt keine Berechtigung, gar nichts zu thun. Möglich ist Folgendes:

aa. Aufbau der Dreiklänge auf der ersten, fünften und vierten Stufe der Tonleiter.

bb. Aufbau des Septimen-Accordes auf der fünften Stufe.

cc. Zusammenstellung dieser Accorde zu den ersten Grundzügen aller Musik.

I. V. I.
I. IV. I.
I. IV. I. V. I.
I. V. I. IV. I.
I. IV. V. I.

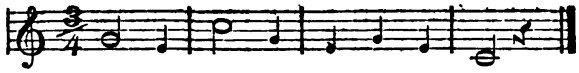
Von selbst versteht sich, daß dies anschaulich behandelt werden muß. Bloßes Wort- und Zahlenwerk würde hier völlig unnütz sein. Die Kinder müssen die Accorde und die Accord-Verbindungen hören. Eine Schulorgel leistet dabei treffliche Dienste; doch ist sie nicht unentbehrlich: man hat ja eine lebendige Orgel, die Kinder selbst.

5. Der Stoff ist zugleich subjectiv und objectiv zu ordnen.

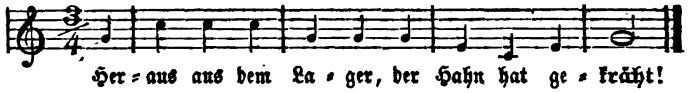
Ganz objectiv ist unpädagogisch, ganz subjectiv unmöglich. Man soll nicht zuerst ein Tonelement ganz, und dann wieder ein anderes ganz durchüben, etwa zuerst die Rhythmik, darauf die Melodik u. s. w., sondern man soll Querdurchschnitte machen: erst das Leichteste aus allen Elementen, so viel ihrer auf die betreffende Stufe gehören, dann das Schwierigere, und so fort. Doch soll man hierin auch nicht zu weit gehen, damit die Sachen nicht zu sehr aus dem Zusammenhange gerissen werden.

6. Man übt die Elemente so, daß zunächst immer nur eines als Hauptsache in's Auge gefaßt wird, verbindet aber dann das Einzelne von Stufe zu Stufe zu kleinen Ganzen.

Ersteres folgt aus dem Grundsatze, dem Zusammengesetzten das Einfache vorhergehen zu lassen; Letzteres dient zur Belebung der Kinder und giebt dem Unterrichte Kernhaftigkeit. Ist etwa, um ein Beispiel solcher Zusammensetzung zu liefern, in der Rhythmik der $^3/_4$-Takt geübt, in der Melodik der Dur-Dreiklang, so folgen Tongestalten dieser Art:



Mit solchen Sätzchen können auch Worte verbunden werden, wie z. B. hier:



Je beschränkter aber die zu verwendenden Tonmittel sind, desto mehr Vorsicht ist nöthig, daß nicht Unmusikalisches und Unpoetisches den Kindern geboten werde. Schreitet man aber mehr vor, so wird es natürlich immer leichter, nicht bloß kurze Tonsätze, sondern ganze Lieder aufzunehmen, die dann in die Reihe der im Lieder = Cursus eingeübten treten. Man achte jedoch darauf, daß nicht im Elementar = Cursus das Lied die Hauptsache, die strenge Uebung der Elemente aber die Beisache werde.

Uebrigens ist die Regel, daß zunächst immer nur ein Element als Hauptsache in's Auge zu fassen sei, nicht so zu verstehen, daß etwa die melodischen Uebungen völlig taktlos, die rhythmischen auf einem Tone anzustellen seien. Ein solches Auseinanderzerren der Elemente ist weder dem Wesen der Musik, noch der Natur des Kindes angemessen. Zwar finden wir nicht selten den Rhythmus ohne die Melodie, wie z. B. beim Trommeln; aber nicht will umgekehrt die Melodie ohne ihren Gefährten und Träger, den Rhythmus, sein. Selbst einfache Treffübungen werden bald ermüdend und abstoßend, wenn der Rhythmus dabei ganz zurücktritt. Die Natur des Kindes entwickelt sich ja gleichmäßig nach allen Seiten hin. Man gebe also den melodischen Uebungen gleichsam beiläufig eine rhythmische Formung, und den rhythmischen eine melodische. *)

7. Man geht von der Sache zum Namen und Zeichen. Wenn also z. B. die Kinder in der Rhythmik von den Vierteln zu den Achteln geführt werden sollen, so wird man erst mehrere Viertel vorspielen, während die Kinder in Viertelschlägen taktiren; — dann plötzlich zu Achteln übergehen, hierauf die Kinder sich über das Gehörte aussprechen lassen, nachher für die kürzere Tongattung den Namen geben und zuletzt die Notengestalt einführen.

8. Ist das Zeichen gegeben, so läßt man bald das Bezeichnete in Tönen darstellen, bald das also Dargestellte bezeichnen.

*) „Die Elementarübungen gehen möglichst Hand in Hand, besonders wird die Rhythmik nicht so von der Melodik getrennt, daß die Taktübungen auf Einem Tone gesungen werden ..... Es ist darauf zu halten, daß die melodischen Uebungen in einer bestimmten Taktart gesungen werden, denn auch die ersten Töne, welche der Lehrer den Kindern zum Nachsingen gibt, müssen von ihnen nicht willkürlich lange gehalten, sondern ihre Dauer muß durch Winke mit der Hand nach einem genauen Zeitmaße bestimmt werden." Karow.

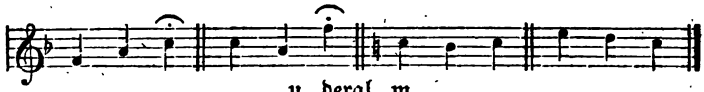
Also fleißiges Notiren! Sonst bilden wir den Schüler ganz einseitig. Er soll nach Schriftzeichen singen, das ist Eines; aber das Andere ist für die Bildung des Tonvermögens eben so wichtig, nämlich daß er für Töne die Schriftzeichen mache. Dabei gewährt das Notiren noch den Vortheil, daß es bequeme Schüler, welche gern so mitsingen, wie die Anderen eben singen, zur vollen Anwendung ihres Tonvermögens gleichsam zwingt. Uebrigens ist es das einzige Mittel, sich von der Stufe, welche die Kinder in der Tonanschauung wirklich erreicht haben, zu unterrichten, und sich vor zahllosen Täuschungen zu bewahren. *) Hätte Nägeli außer dem, daß er das Notiren zur Schulübung gemacht, weiter gar nichts für das Gesangwesen gethan, so hätte er schon dadurch sich ein sehr großes Verdienst erworben.

9. Man schreitet nur langsam vor, wiederholt aber sehr fleißig. Alles Eilen ist hier doppelt und dreifach vom Uebel.

Denn der Gegenstand ist schwierig. Man weiß, wie viele erwachsene, eifrige und fleißige Sänger nicht sicher nach Noten zu singen vermögen. Immer wieder die Grundformen vornehmen, namentlich im Melodischen, — hier also z. B. den Dreiklang der Tonica in allen Lagen — das ist die Sache!

b. Die Stimmübungen.

1. Kleine Kinder singen in mäßiger Viertelbewegung ganz einfache Tonverbindungen.



u. dergl. m.

2. Für größere Kinder giebt es kein besseres Mittel der Stimmbildung, als die Tonleiter. **)

Sie werde besonders in langen, gezogenen, an- und abschwellenden Tönen geübt. Auf künstliche Läufe und dergleichen kann sich die Volksschule nicht einlassen. ***) Die Begleitung eines Instruments ist hierbei ganz besonders nothwendig.

---

*) „Und vollends unmöglich kann jeder Lehrer wissen, ob jedes Kind jede Uebung mit gänzlicher Klarheit in sein Inneres aufgenommen hat. Er muß vielmehr vernünftiger Weise das Gegentheil annehmen. Bei mancher Uebung kann Manches dem Kinde auch nur gelungen sein. Ja dieses Gelingen geht bei fehlengemäßen Stimmübungen gleich bei der ersten Wiederholung dem Begreifen vorher; und wo bei dem Kinde das Gefühl ausreicht, da bemüht sich dann im Einzelnen der Verstand nicht weiter." Nägeli.

**) „Der Sänger studire zuerst aufs genaueste seine Leiter." Schubart.

***) „Erlerne vorzüglich stehende Töne, weiße Noten aushalten." Derselbe.

3. Man übe vorzugsweise die mittleren Töne der Stimme, also die Tonleitern von D, Es, E, F.

Niemals verlange man überhaupt, daß die Kinder sehr hohe Töne durch gewaltsame Anstrengung, die nur schaden kann, erzwingen. Es muß für eben so gewissenlos als zweckwidrig erklärt werden, die Kinder dadurch zum Reinsingen bilden zu wollen, daß man jedes Lied um eine Terz oder Quarte höher nimmt, als es componirt ist.

c. Der Lieder-Cursus.

Erwähnt ist schon Folgendes:

1. Der Lieder-Cursus geht durch die ganze Schulzeit.
2. Alle Lieder müssen schön sein.

Was an sich werthlos ist, das kann niemals den Kunstsinn nähren, das Gemüth auf erwünschte Weise ansprechen. Es giebt gute Texte, die schlecht componirt, und wiederum elende Reimereien, die sehr schön gesetzt sind. Von Seiten des Lehrers gehört viel, viel Studium dazu, hierin ein sicheres Urtheil zu gewinnen. *) Vor groben Mißgriffen kann sich der weniger Durchgebildete bewahren, wenn er sich an die weiter unten aufzuführenden Liedersammlungen hält. Besonders vorsichtig sei man bei eigentlichen Kinderliedern, denn unter der großen Anzahl derselben ist viel Schlechtes. Ein Kinderlied ist niemals schön, wenn es nicht auch von Erwachsenen mit Antheil gesungen werden kann. Schlecht sind und schlecht bleiben namentlich die moralisirenden Kinderlieder, so wie diejenigen, worin die Kinder, sich selber anfingend, einander zur Fröhlichkeit, zur unschuldigen Heiterkeit ꝛc. ꝛc. auffordern.

Oeffnet, Brüder, Ohr und Herz
Weisem (!!) Unterricht.

Vollbracht ist unser Tagewerk,
Nun laßt uns fröhlich sein!
Die Freude giebt zur Arbeit Stärk'
Und schafft dem Leib Gedeih'n.

*) „Wie groß auch die Anzahl der vorhandenen Gesänge für die Jugend sein mag, so können doch nur sehr wenige davon gebraucht werden, theils wegen fehlerhafter, geistloser Weisensetzung, theils, und besonders, wegen durchaus unpassender Texte ..... Der Gesanginhalt muß dem Sinn der Jugend angemessen, voll Anschaulichkeit, Frische und Kraft, und ebenso entfernt von wässerigen, geistlosen Empfindeleien, wie von dünnem Moral- und Sentenzenkram sein.“ Denkschrift des Nürnberg. Erz. Ver.

Seit in den Schullehrer-Seminarien die Musik vielseitig gelehrt und geübt wird, glauben manche junge Lehrer, es sei für sie etwas Leichtes, Gesangwerke zu componiren. So gehen sie mit großer Keckheit an Lieder und Motetten, Hymnen und Kantaten, haben auch nichts Eiligeres zu thun, als ihre Schöpfungen frischweg in Schulen und Kirchen aufzuführen! Es droht von dieser Seite viel Unheil.

Sehr lesenswerth ist unter Anderm Dasjenige, was Franz Horn (Forte-piano) und Hiecke (der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien) über solche Afterpoesie gesagt haben.

Was das Verhältniß des Textes zur Musik betrifft, so kann man besonders gegen Opernstücke, denen andere Texte untergelegt sind, nicht mißtrauisch genug sein. *)

Die auszuwählenden Lieder müssen übrigens nicht nur objectiv (an sich) schön sein, sondern auch subjectiv (faßlich für die Kinder). Man soll den Kindern nichts aufdringen, was ganz außer ihrem Gesichtskreise liegt. Hierüber weiter unten noch Einiges.

Schon erwähnt ist auch:

3. Der Gesang werde in eine innige Beziehung zu dem Leben des Kindes gesetzt. **)

Der Gesang soll das ganze Dasein des Menschen belebend, veredelnd und erheiternd durchdringen. Man beachte des Kindes Gegenwart und seine Zukunft; beachte seine dauernden Beziehungen zur Natur, zu anderen Menschen, zu Gott; beachte jene zwar vorübergehenden, aber höchst bedeutsamen Momente, welche im Leben jedes Menschen erscheinen. Was die Gegenwart des Kindes insbesondere betrifft, so trete der Gesangunterricht vor allen Dingen in die innigste Verbindung mit dem Religionsunterrichte, den Glauben, die Liebe, die Hoffnung des Christen umfassend. Und in jeden andern Act des Schullebens, wo es sich darum handelt, das religiöse Gefühl der Kinder in Anspruch zu nehmen, — Anfang und Schluß der Lectionen, Wochen-, Monats-, Jahresschlüsse, Vorbereitung auf die hohen Kirchenfeste, Entlassung der Confirmanden, Feier zum Geburtstage des Königs ꝛc. — werde der Ge-

---

*) In einer vielverbreiteten Liedersammlung steht die Musik des Jägerchors aus dem Freischütz, mit untergelegtem Advents-Texte!! — Zu derselben Sammlung steht: „Christ ein Gärtner" nach dem Duett aus Titus: „Im Arm der Freundschaft weilen", von dem ein Recensent im „süddeutschen Boten" sagt: „paßt wie ein Theatercostüm für einen Geistlichen".

**) „In ihrer einfachen Schönheit, als natürlich sich regender Psalterklang und Frohgesang soll sie (die Tonkunst) in Haus und Schule, hauptsächlich in die Volksschule treten, und Gebet und Rede, Arbeit und Ruhe, Last und Rast, Fest und Mahl, Freud' und Leid veredeln und verklären."

Denkschrift des N. Erzieh. V.

„Diese liebliche und große Kunst muß nicht nur in täglich wiederkehrenden Lehrstunden geübt, sondern auch bei den meisten Anlässen des häuslichen und öffentlichen Lebens sinnig angewendet werden, so daß man sagen kann, sie durchziehe und durchdringe das Leben, wie Licht und Luft alle Körperwelt."

Ebendaselbst.

„Der einfachste Genuß, so wie die einfachste Lehre werden bei uns durch Gesang belebt und eingeprägt, ja selbst was wir überliefern von Glaubens- und Sittenkenntniß, wird auf dem Wege des Gesanges mitgetheilt."

Göthe, in den Wanderjahren.

sang verflochten. Man hat in unsern Tagen angefangen, das liturgische Element, wobei der Gesang als sehr wesentlich auftritt, für den Zweck der Erbauung in die Schule aufzunehmen; dies ist sehr erfreulich und kann großen Segen bringen.

In der Kirche sollte wenigstens alle Monate, und nicht bloß zur Kirchenrevision, Orgelweihe ꝛc. ꝛc. eine kleine Gesangaufführung stattfinden. Die Möglichkeit ist fast überall da. Man muß es freilich über sich gewinnen, sich allenfalls auf ganz einfache Lieder zu beschränken, auch der Gemeinde getrost zutrauen, daß sie nach und nach an dergleichen mehr Gefallen finden werde, als an dem heillosen Lärm gewöhnlicher Kirchenmusiken. Nur wähle man wahrhaft Erbauliches, übe Alles möglichst vollkommen ein und sorge dafür, daß den Zuhörern die Texte bekannt werden.

Aber auch das weltliche Lied werde gepflegt, damit im häuslich-geselligen Kreise, bei Spielen und Festen, auf Spaziergängen, auf Wanderungen ꝛc. ꝛc. die Kinder sich ihres Daseins desto inniger freuen. Uebrigens sind hier auch jene Lieder, welche das Kind in eine ihm fremde Lebenslage künstlerisch versetzen, ganz an ihrem Orte.

Worin soll nun die Mitgabe der Schule für die Zukunft bestehen?

Erstlich in einem Schatze von Chorälen, was schon früher erwähnt ist. Zweitens aber auch in einer Auswahl von Figuralgesängen, von welchen jeder einzelne durch und durch mustergültig ist. Wüßte man es recht anzufangen, so könnte die Anzahl solcher Lieder, die jeder Schüler mit in das Leben hinübernähme, sich wohl auf dreißig belaufen. Welches Inhalts sollen sie aber sein? Die Erfahrung lehrt, daß, wenn der religiöse Sinn des Volkes Nahrung sucht oder sich äußert, er sich meist dem Choral zuwendet. Deshalb möchte ich die Figuralgesänge weniger für das Bedürfniß des religiösen Lebens, als für andere Zwecke wählen. Ausschließen würde ich nun wieder: 1) Alle besonderen Berufslieder, mit Ausnahme der Soldatenlieder, so wie in Gebirgsgegenden der Bergmanns- und am Meere der Schifferlieder. 2) Lieder für ganz specielle und sehr selten eintretende Fälle im Leben, z. B. das an sich gar nicht werthlose: „Auf, den Bergstock in die Hand, rüstig fort in's Schweizerland!" 3) Alle Lieder, welche an sich schön, aber der Anschauungs- und Empfindungsweise des Volkes nicht recht zugänglich sind, z. B. „Freudvoll und leidvoll", eben so: „Kennst du das Land, wo die Citronen blüh'n?" 4) Alle Lieder, welche die Liebe der Geschlechter zum Gegenstande haben. 5) Trinklieder. — Ganz unmaßgeblich deute ich hier an, wie ich für eine Zahl von dreißig Liedern disponiren möchte:

Lieder für edle Geselligkeit	5
Soldatenlieder	3
	8

Uebertrag	8
Wanderlieder	3
Lieder für den allgemeinen Ausdruck des Frohsinns, wie z. B.: „Was frag' ich viel nach Geld und Gut", und für sinnige Naturanschauung	6
Vaterlandslieder	4
Romanzenartige Volkslieder	5
Lieder gemischten Inhalts	4
Summa	30

Für Mädchen würde ich statt der Soldatenlieder Wiegenlieder, statt der Wanderlieder noch einige Lieder für sinnige Naturanschauung setzen.

4. Welche Wahl man aber auch treffe, es müssen die Lieder, welche bleibendes Eigenthum der Kinder für's ganze Leben sein sollen, dem Gedächtnisse tief eingeprägt werden.

Viel Mühe, aber auch viel Lohn!

5. Die Schule bilde gleichmäßig den Choral- und den Figuralgesang aus.

Jede Kunstform wirkt, ihrer Eigenthümlichkeit angemessen, in eigener Weise bildend für das Kind ein. Es ist daher eben so falsch, den Figuralgesang aus der Schule zu verbannen *), als mit kunstvollen Liedern und Chören zu prunken, während die Kinder kaum drei oder vier Choräle kennen. Der Choral hängt übrigens mit der Pflege des kirchlichen und religiösen Lebens innig zusammen; jedes Kind sollte beim Austritt aus der Schule fünfzig bis sechzig Choräle aus dem Gedächtniß singen können. **)

*) Ist vorgekommen.

**) Soll diese Aufgabe bloß in den Schulstunden gelöset werden, wie solches der Fall an den Orten ist, wo die Kinder nicht regelmäßig die Kirche besuchen, so erfordert sie allerdings fast zu viel Zeit. Ganz anders ist es, wenn jeder Knabe der Oberklasse am Sonntage seinen Platz auf dem Orgelchore einzunehmen gehalten ist. Da kann man, einverstanden mit dem Prediger, bei verhältnißmäßig geringem Zeitaufwande den angeführten Zweck folgendermaßen erreichen:

1) Die Schule (Kirche) besitzt eine Anzahl kleiner Choralbüchlein, bloß Melodieen enthaltend.

2) Aus diesen Büchlein läßt man etwa alle 14 Tage eine Anzahl von Chorälen nach Noten — (mit Nennung der Notennamen) singen, wobei man die Kinder durch ein Instrument unterstützt. (Sie erlangen bald eine ziemliche Sicherheit darin.)

3) In der Kirche wird jede Melodie ohne Ausnahme gesungen. Ist eine fremde gewählt, so wird sie Sonnabends einige Male mit den Knaben durchgenommen. Sonntags singen diese dann vor, sorgfältig in ihre Büchlein schauend, und zugleich aufmerksam der Orgel folgend; die Gemeinde stimmt ohne Noth ein. So prägen sich nach und nach alle Melodieen den Kindern wie den Erwachsenen ein.

Von selbst versteht es sich, daß bei Kindern des zarteren Alters der Choral noch zurücktreten muß. Wird er bei den Kleinen angewandt, so sei die Bewegung etwas rascher, als sie es sonst zu sein pflegt.

6. Man sei darauf bedacht, daß der Kinderchor am rechten Orte einstimmig und am rechten Orte mehrstimmig sei.

Kinder unter neun Jahren singen in der Regel einstimmig. Mehrstimmigkeit ist hier Unnatur, und fände sie auch bei der Schulprüfung hundertfaches Lob. Mit älteren Kindern ist's anders; sie können mehrstimmig singen, streben auch, wie überhaupt der Kunstsinn des Volkes, überall danach hin. Es ist aber der mehrstimmige Gesang ein so wichtiges Kunstbildungsmittel, und seine Gewalt über das Gemüth ist so groß, daß auch die beschränkteste Schule ihn nicht ganz aufgeben sollte.

Man trifft übrigens in dieser wichtigen Sache oft nicht das Rechte. Folgende Sätze mögen dem Leser zu Haltpunkten für sein Urtheil dienen.

aa. Am wirkungsreichsten bleibt immer der gemischte Chor; einen solchen suche man also um jeden Preis zu bilden. Sopran- und Altstimmen giebt die Schule; Tenor und Baß werden durch einige wohlgesinnte Jünglinge und Männer, wie jeder Ort sie besitzt, ausgeführt. Die Sache will aber sehr einfach und natürlich gehalten sein, ohne Pauken und Trompeten, wenn sie gerathen und Dauer haben soll.

Hie und da scheinen seit einiger Zeit die Vereine für Männergesang das Gedeihen der kleinen gemischten Chöre zu hindern. Dies ist sehr zu beklagen, so nützlich solche Vereine an sich auch sind. Versäumet die Kleinen nicht!

bb. Schulen, die auf den Kinderchor beschränkt sind, mögen, um nicht auf allerlei Abwege zu gerathen, Folgendes festhalten:

Den Choral singt der Kinderchor in der Regel einstimmig, das weltliche Lied zweistimmig, Alles dagegen, was für religiöse, namentlich kirchliche Feierlichkeiten bestimmt ist, dreistimmig.

Die Choräle können und dürfen deshalb nicht mehrstimmig sein, weil man keine Zeit hat, sie in dieser Art einzuüben, und weil die Kinder, welchen man die Mittel- und Unterstimmen zertheilen wollte, dem großen Nachtheil ausgesetzt sein würden, sich die Melodieen nicht fest einprägen zu können. *)

Nur bei besonderen Veranlassungen wird zuweilen ein Choral dreistimmig vom Kinderchor ausgeführt; geschieht es gut, so kann die Wirkung allerdings gar schön sein. Nur lasse man den Choral nicht zweistimmig singen! Es giebt nichts Dürftigeres.

*) Es ist daher ein sehr zweideutiges Lob, welches einer Schule in den oft gehörten Worten gemacht wird: „. . . und den Choral singen die Kinder dreistimmig!“ —, wenn nicht etwa, bei Lichte besehen, das ganze Wunderwerk darin besteht, daß drei oder vier Choräle auf diese Weise eingeübt sind.

Die Gründe für die Zweistimmigkeit des weltlichen Liedes sind folgende:

1) Die Zweistimmigkeit liegt recht eigentlich in der Natur dieses Liedes;
2) sie reicht aus, um das Bedürfniß der Kinder, mehrstimmig zu singen, zu befriedigen;
3) sie setzt nicht, wie die Dreistimmigkeit, die Knaben der Nothwendigkeit aus, sich für die übrigen Kinder durch das unnatürliche, an sich so reizlose und für die Dauer gewiß angreifende Singen in dem tiefern Tonbereiche gleichsam aufopfern zu müssen. *) Die Kirche aber verlangt mehr Würde. Dort klingt das Lied leer und matt, wenn es zweistimmig ist, es trete also dreistimmig auf. Auch die Chöre der Liturgie sollte man nicht zweistimmig singen; lieber einstimmig mit Orgelbegleitung. Vierstimmige Kinderlieder dürften wohl nur unter sehr günstigen Umständen mit Nutzen zu gebrauchen sein. **)

7. Man wähle nicht nur solche Stücke, welchen die Kinder gewachsen sind, sondern verweile auch so lange dabei, bis sie mit Sicherheit und Freiheit ausgeführt werden.

Dies ist zwar im Allgemeinen schon angedeutet, muß aber hier noch ausdrücklich wiederholt werden. ***) Nicht eher als wenn alles Technische abgemacht ist, und keine Schwierigkeit mehr hemmend und störend wirkt, thut sich das Herz des Sängers auf. Der Zuhörer hat bei den verzweifelten Anstrengungen, die ein einzelner Sänger oder ein ganzer Chor macht, um eine über seine Kräfte hinaus liegende Aufgabe zu lösen, nicht einmal den Genuß, den die halsbrechenden Sprünge eines Seiltänzers gewähren. — Also keine großen, contrapunktisch ausgeführten, Chöre, keine künstlichen Solo-Arien! Einfache Lieder, kleine Motetten und Chöre, höchstens so schwer, wie die schwersten der von Hientzsch und Erk herausgegebenen, — das ist Alles. Fordern die Umstände gebietrisch, daß man Schulkinder zur Ausführung größerer Kirchenmusiken ziehe, so wähle man nur die Fähigsten, und übe privatim die aufzuführenden Cantaten, Hymnen ꝛc. mit ihnen ein. †)

*) Gersbach, Herder, Rinck, Mühling, B. Klein und der tiefschauende Nägeli haben meines Bedünkens fast nur zweistimmige Kinderlieder gesetzt. Damit ist eine Lehre gegeben, die noch viel zu wenig verstanden wird.

**) Es finden in diesen Dingen sehr abweichende Ansichten statt, und ich bin darauf gefaßt, daß Manche meine Vorschläge verwerfen. Uebrigens habe ich viele Autoritäten für mich, unter Andern Karow, Fischer, Erk und Hientzsch.

***) „Damit die Ausführung der Kunstwerke so wenig als möglich durch Stockung oder Störung gehemmt oder unterbrochen werde, damit auch das Gefühl der Verlegenheit niemals die Kunstanschauung des singenden Individuums trübe, und so die Gemüthsbildung schwäche." Nägeli.

†) Freilich werden allzuschwerer Sachen auch privatim die Sänger nicht mächtig

8. Was nun die Einübung der Lieder anbelangt, so geschieht sie auf der Gehörstufe durch Vorspielen oder Vorsingen und Nachsingen. Ein Beispiel folgt unter D.

Betreten die Schüler die Notenstufe, so wird ihnen zunächst etwa in zehn bis zwölf Stunden das Allernöthigste über die Bedeutung der Noten, namentlich in Bezug auf das Rhythmische, gesagt und an Beispielen verdeutlicht. Näheres darüber unter D. Dann tritt sogleich der Gebrauch der Noten bei der Liederübung selbst ein. Auch darüber Näheres unter D. Hier sei nur noch bemerkt, daß es für die Kinder keineswegs niederschlagend ist, wenn sie Anfangs nur sehr wenig von dem Speciellen des Notenwesens verstehen. Sie fühlen sich nicht gedrückt durch das, was ihnen die Noten nicht sind, sondern im Gegentheil angenehm überrascht durch die Hülfe, welche jene ihnen wirklich gewähren. Und wie freuen sie sich, wenn der Sinn dieser Tonschrift, die Anfangs so räthselhaft schien, ihnen nach und nach immer mehr aufgeht, indem jedes Lied, wobei sie benutzt wird, von selbst zu ihrer Erklärung beiträgt! Es ließe sich wohl manche Parallele dazu finden. Viele Sänger haben übrigens einzig auf diese Weise die Noten verstehen gelernt, ohne irgend einen besondern Unterricht im Treffen ꝛc. ꝛc. zu genießen.

D. Gesangunterrichtspläne für Volksschulen von mehr oder weniger Klassen, verbunden mit einigen Ausführungen des Vorigen.

Volksschulen von drei Klassen.

Zwei Stunden Gesang in jeder Klasse wöchentlich.

1. Unterklasse.

Vier halbe Stunden.

In jeder:

Elementar- und Stimmübungen,	Lieder,
10 Minuten.	20 Minuten.

---

werden, zumal wenn die Einübung da abbricht, wo sie eigentlich erst recht beginnen sollte, nämlich bei dem erstmaligen Durchbringen des Stückes ohne gänzliches Umwerfen. Wie viel wird in dieser Hinsicht noch gefehlt! Wie viele Kirchenmusiken sind so jämmerlich, daß kein Mensch sich daran erbauen kann! „Aber was kümmert uns die Erbauung! Kommt es nicht lediglich darauf an, daß wir sagen können, wir haben große Hymnen und Kantaten aufgeführt! Ist es nicht rühmlich genug, nicht umgeworfen zu haben? Und steigt nicht übrigens der Respekt der Zuhörer, je Bedenklicheres der Chor zu hören gibt? Selbst das Umwerfen hat nichts zu bedeuten, wenn nur Keiner aufhört; die Bauern stecken die Köpfe zusammen und sagen: „Nun kommt's gelehrt, es ist eine Fuge.“ — Altes Manuscript.

2. Mittelklasse.

Zwei ganze Stunden.

Zuerst:

Das Allernothwendigste vom Notenwesen, zur Unterstützung der Liederübung; — nebenbei Wiederholung früherer Lieder;

vier bis sechs Wochen.

Alsdann in jeder Stunde:

Stimmübungen.	Elementarübungen.	Lieder.
10 Minuten.	Mit Anwendung der Noten, 20 Minuten.	Mit Anwendung der Noten, 30 Minuten.

3. Oberklasse.

Zwei ganze Stunden.

Zuerst:

Fortsetzung des Nothwendigsten vom Notenwesen, — nebenbei Wiederholung früherer Lieder;

drei bis vier Wochen.

Alsdann in jeder Stunde:

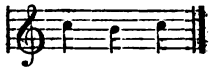
Stimmübungen.	Elementarübungen.	Lieder.
10 Minuten.	20 Minuten.	30 Minuten.

Näheres hierüber:

a. Für die Unterklasse.

Der Elementar-Cursus besteht aus jenen einfachen Uebungen im Nachsingen einzelner Töne und einfacher Tonverbindungen, im Unterscheiden hoher und tiefer, langer und kurzer, starker und schwacher Töne, im taktgemäßen Zählen ꝛc. ꝛc., die wir fast in allen bessern Anweisungen zum Gesangunterrichte beschrieben finden. Mit ihm fällt der Cursus der Simmübungen zusammen.

Als Beispiel diene der sogenannte Tonschluß von unten.



Der Lehrer spielt diese Töne vor. Die Kinder zählen sie. Dann sprechen sie aus: Der zweite Ton war tiefer, als der erste, — der dritte höher, als der zweite; der dritte war dem ersten gleich. Nun singen sie diese Töne nach, und zwar auf a. Zuerst messen sie ihre Zeitdauer bloß nach dem Mitspielen des Lehrers ab, der übrigens sorgsam darüber wacht, daß der dritte Ton nicht zu tief werde. Alsdann zählen sie auf

5) Es giebt ganze, halbe, Viertel-, Achtel- und Sechzehntheil-Noten. Eine ganze dauert so lange, als zwei halbe, eine halbe so lange, als zwei Viertel u. s. w.

6) Es giebt auch Schweigezeichen oder Pausen. Da ist die Viertelpause, die Achtelpause ꝛc. ꝛc.

7) Oft hat eine Note oder eine Pause einen Punkt; der verlängert sie um die Hälfte.

8) Man ordnet die Noten in gleiche Gruppen, und diese Gruppen heißen Takte. Ein Takt enthält entweder $^4/_4$, oder $^3/_4$, oder $^2/_4$, oder $^3/_8$, oder $^6/_8$. Man muß diese Takte gehörig auszählen können.

9) Man muß den Takt schlagen können. Zum $^4/_4$ macht man vier, zum $^3/_4$ drei, zum $^2/_4$ zwei, zum $^3/_8$ drei, zum $^6/_8$ sechs oder auch wohl zwei Schläge. (Es ist genug, wenn man einige Liedersätze an die Tafel schreibt, dieselben auszählen läßt, und sie dann vorspielt, während die Kinder taktiren und laut zählen.)

10) Manche Zeichen bei den Noten deuten uns an, ob wir stark, mäßig stark oder gar leise singen sollen.

11) Die Worte werden so untergelegt, daß auf jede einzelnstehende Note eine Sylbe kommt; sind mehrere Noten zusammengestrichen oder durch einen Bogen verbunden, so gelten diese alle für eine Sylbe.

12) Uebrigens kommen in der Notenschrift viele Zeichen vor, die wir später erst werden kennen lernen. Jetzt ist's nur ein kleiner Anfang.

Die Namen der Noten können den Kindern auf dieser Stufe nichts nützen, denn hier ist nicht von Einführung in das Tonsystem, sondern bloß von Veranschaulichung der Hauptumrisse einer Melodie die Rede.

Gegen Pfingsten also, wenn der Cursus gegen Ostern beginnt, treten die Kinder wieder in die grünenden und blühenden Auen der Liederübung ein, und da wandeln sie nun, ohne durch methodische Hecken und Gräben, Mauern und Schlagbäume gehemmt zu werden, frei und fröhlich und, will's Gott, auch fromm.

Regeln für die Einübung der Lieder.

1) Alles, was Verstandessache ist, muß, so weit es den Kindern zugänglich ist, zum Bewußtsein gebracht und ausgesprochen werden.

2) Im Uebrigen gebe man der freien Thätigkeit der Kinder dadurch Spielraum, daß man sie, besonders diejenigen, welche das zweite Jahr in der Klasse sitzen, häufig zu Versuchen aufmuntert, das einzuübende Singstück ohne Unterstützung zu singen. Nur daß es dabei heiter und rege, ohne Qual und ohne Plage, zugehe!

3) Wo aber die Tonkraft der Kinder nicht ausreicht, da spiele man vor.

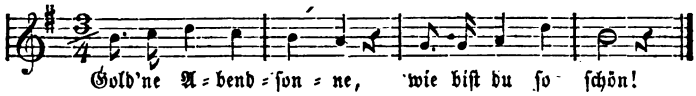
4) Häufig lasse man, um dies ausdrücklich noch einmal zu bemerken, eine Abtheilung laut zählen, während die andere singt. Alle aber müssen unausgesetzt mittelst leiser Niederschläge in die Hand oder auf

den Tisch taktiren, so lange das Einzuübende nicht vollkommen sicher ausgeführt wird.

5) Mit Strenge halte man darauf, daß jedes Auge fest auf die Noten gerichtet sei. Zur Hülfe für Schwache werde oft mit einem Stäbchen von Note zu Note gezeigt.

Es ist oft zum Verwundern, wie durch das entschiedenste Festhalten an der vierten und fünften Regel die Kinder zu einer Fertigkeit und Sicherheit im Singen nach Noten gelangen, die man ihnen nie zugetraut hätte.

Ein Beispiel verdeutliche den Gang der Einübung. Ich wähle den Anfang eines bekannten Liedes von Nägeli.



Die Noten sind deutlich, sehr deutlich an die Wandtafel geschrieben. Der Text fehlt Anfangs. — Es werden nun zuförderst die Noten auf folgende Weise gelesen: Ein punktirtes Achtel, — ein Sechzehntel, steigende Secunde, — ein Viertel, steigende Secunde, — ein Viertel, fallende Secunde, — ꝛc. ꝛc. Am Ende des dritten Taktes heißt es: ein Viertel, steigende Quarte, — eine halbe, fallende Terz. *) Nun läßt man erst einmal eine steigende Quarte und eine fallende Terz singen; die Kinder können mit einiger Hülfe diese Fortschreitungen selbst finden, wenn man ihr Gehör in die Tonart gehörig gestimmt hat; sie singen z. B. nicht statt d — h, d — b, sobald ihnen der Dreiklang g, h, d im Ohr liegt. Darauf mögen diejenigen, welche das zweite oder gar das dritte Jahr in der Klasse sitzen, die Tonreihe auf la singen, mit Ausnahme Einiger, welche zu den Kleinen gestellt werden, und mit diesen laut die Viertel zählen, dabei zugleich in leisen, aber festen Niederschlägen auf den Tisch oder in die Hand taktirend. Geht's mit dem Treffen von selbst, — gut; geht's nicht, so spielt der Lehrer vor. Nun singen auch die Kleinen mit, eine andere Abtheilung zählt laut, aber Alle taktiren. Das geht so lange fort, bis die Melodie rein und im strengsten Takte ertönt. Dann wird der Text untergelegt.

*) Auf dieses Abmessen der Tonentfernungen kommt Alles an, es bleibt, wenigstens nach meiner Erfahrung, für die Mehrzahl der Schüler das einfachste und sicherste Mittel zum Treffen. Sehr schön ist es zwar, wenn das Kind sich der „Tonfarbe", welche die einzelnen Töne der Leiter in ihrem Verhältniß zum Grundton haben, so bewußt wird, daß es eben dadurch trifft; allein dieses Bewußtsein schwindet, sobald die Melodie sich einigermaßen über die Grenzen des einfachsten Kinderliedes erhebt, und selbst innerhalb dieser Grenzen wird es schon durch eine vorübergehende Modulation getrübt. Ist in diesen Fällen das Kind nicht in dem oben bezeichneten Auffassen der relativen Tonverhältnisse geübt, so tappt es ohne Halt umher, was nur zu viele Zifferfänger beweisen.

Während nun die letzten dreißig Minuten jeder Singstunde auf solche Weise zu Liederübungen verwendet werden, so fallen die vorhergehenden zwanzig Minuten dem Elementar-Cursus zu. Meine Anweisung hierzu ist kurz: Nehmt eine der weiter unten genannten Gesanglehren zur Hand, fangt da an, wo die schriftlichen Tonzeichen eintreten, macht's genau so, wie es vorgeschrieben ist, geht ganz langsam, denn es drängt euch nichts, und lasset euch begnügen mit der Stufe, die ihr nun eben erreichen könnt. Nur werdet ihr oft einen Theil des für einzelne Treff- oder Taktübungen gelieferten Liederstoffes bei Seite lassen, sobald der Zweck der Tonanschauung erreicht ist, weil ihr für das Gemüthsleben der Kinder durch den Liedercursus besonders sorget.

Welche unter allen Gesanglehren ist denn die beste? Auf diese Frage habe ich keine Antwort. Denn jede derartige Bezeichnung eines Werkes, wie sie auch verklausulirt sei, schließt eine Ungerechtigkeit gegen ähnliche Arbeiten ein. Schlechte Anweisungen habe ich nicht genannt: wählt irgend eine der angeführten, treibt die Sache mit Eifer, mit Geschick, mit Geist, und haltet euch überzeugt, daß ihr auf keinem falschen Wege seid. *)

Durch die Stimmübungen wird in der Regel die Lehrstunde eröffnet; doch sind auch Stimmübungen unmittelbar vor und zwischen den Liederübungen nicht selten ganz an rechter Stelle. Wir üben die Tonleiter, anfangs in gesonderten Tetrachorden (c, d, e, f, — g, a, h, c), später in vereinigten, vorzugsweise auf den Vocal a, bald stark, bald leise (letzteres ist viel schwerer, aber sehr wichtig), immer taktirend (bald zwei, bald drei, vier, auch sechs Schläge auf jeden Ton).

So macht das Kind seinen Weg durch die Mittelklasse.

Beim Austritt aus derselben ist seine Stimme bereits etwas ausgebildet, ein Schatz von Liedern gewonnen, die Tonanschauung erfreulich entwickelt. Keineswegs aber ist das Letztere in dem Maße der Fall, daß nicht auch in der Oberklasse der Lieder-Cursus getrennt neben dem Elementar-Cursus fortgeführt werden müßte. Wir müssen für die Lieder noch lange den Tontaststinn mit in Anspruch nehmen; erst im letzten Schuljahre werden die fähigern Kinder sich zu einem fast ganz selbstkräftigen Singen nach Noten erheben.

c. Für die Oberklasse.

Ehe die Liederübung fortgesetzt wird, soll der Schüler noch etwas näher in das Notenwesen eingeführt werden, schon der leichtern Verständigung halber. Drei bis vier Wochen werden am Anfange des Cursus

*) Ich spreche das desto unbedingter aus, da ich nicht zu Denjenigen gehöre, welchen die Tonwelt ein Zwinger ist, in den man nur durch ein einziges, bestimmtes Pförtchen gelangen kann. Mir ist sie ein freier, offener Tempel mit weiten, heiteren Säulenhallen: von aller Seiten strömen feiernde Schaaren hinein, sie alle finden sich im inneren Raume zusammen.

vorzugsweise auf dieſen Zweck verwendet. Es muß, wie weit man auch im Elementar-Curſus der Mittelklaſſe gekommen ſei, jetzt gelernt werden:

1) Daß es eine allgemeine (chromatiſche) Tonleiter gebe, welche ſich mehrmals wiederhole.

2) Daß ſie aus zwölf Tönen beſtehe.

3) Daß dieſe Töne ſo nahe aneinander liegen, daß man nicht leicht andere dazwiſchen ſingen könne.

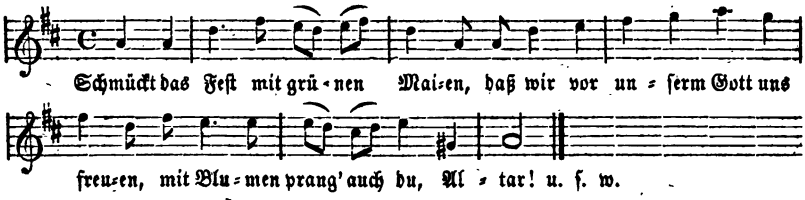
4) Daß man den Abſtand von einem dieſer Töne zum andern einen halben Ton nenne.

5) Daß dieſe Töne ihre feſten Namen und Zeichen haben — und welche dieſe ſeien. Am natürlichſten geht man dabei von der Tonreihe c, d, e, f, g, a, h, c aus, und fügt die übrigen Töne dazwiſchen. Durch Striche, durch eine Leiter, eine Treppe, die Taſten des Klaviers, die Lage der Töne auf dem Griffbrett der Geige u. ſ. w, durch Vorſpielen ukd Vorſingen, mag man die Sache möglichſt veranſchaulichen.

Das Notenleſen, welches der Elementar-Curſus der Mittelklaſſe wenigſtens eingeleitet hat, tritt nun als nothwendige Bedingung der Liederübung ein. Auf das Tonartenweſen kann in dieſen dreiwöchentlichen Belehrungen nicht eingegangen werden; es bleibe dem Elementar-Curſus überlaſſen, daſſelbe langſam und gründlich zu behandeln.

Und wieder gegen Pfingſten tritt die Liederübung ein, während auch die Stimmübungen wiederkehren, und der Elementar-Curſus da fortgeſetzt wird, wo er in der Mittelklaſſe aufhörte.

Auch aus dem Lieder-Curſus der Oberklaſſe finde hier eine Probe Platz, gleich ein Pfingſtlied.



Gang der Einübung: 1) Es werden Schlüſſel, Vorzeichnung und Taktzeichen beſprochen. 2) Wir zählen die Takte aus. 3) Wir leſen die Noten in folgender Weiſe: a, a, ſteigende Quarte d, ſteigende Terz fis, fallende Secunde e, fallende Secunde d, ſteigende Secunde e, ſteigende Secunde fis, fallende Terz d u. ſ. w. 4) Wir faſſen die ſprungweiſen Fortſchreitungen noch ganz beſonders in's Auge. Wo ſind Terzen? Quarten? Wer kann eine Quarte ſingen? Wie wird es mit der Serte gehen? = u. ſ. w. 5) Die obere Ordnung der Schüler macht einen Verſuch, die Tonreihe auf die Sylbe la zu ſingen, während die untere Ordnung taktirt und laut zählt. Jedes Auge feſt auf die Noten gerichtet! Bei geringen Abirrungen von der Richtigkeit hilft der Lehrer leicht mit der Geige nach; bei großen Fehlern unterbricht er die Kinder, und

macht auf das zu Beachtende aufmerksam. Was die Kinder nach zwei-, dreimaligem Versuchen nicht selbst vermögen, das spielt er vor. 6) Alle Kinder singen, die Namen der Noten nennend, die Tonreihe, wobei streng taktirt wird. 7) Der Text wird untergelegt. Ist späterhin das Tonartenwesen bereits behandelt, so kommt es bei jeder Einübung gebührend zur Sprache. Hauptsache bleibt aber, daß die Kinder die einzelnen Intervalle, wenn auch nur der Zahl, nicht der Größe der Tonstufe nach, in's Auge fassen. Die Erfahrung lehrt, daß die Schüler, auf solche Weise geführt, zu einer sehr namhaften Sicherheit und Fertigkeit gelangen. Uebrigens versteht es sich von selbst, daß man, so wie der Elementar-Cursus vorschreitet, von Woche zu Woche ihrer gesteigerten Tonkraft mehr zumuthen kann.

Ich könnte nun das Bild unseres Schülers, wie er aus der Oberklasse frei, froh und fromm in's Leben tritt, mit gar frischen Farben ausmalen, fehlte mir nicht der Raum dazu. Schaffe dir selbst ein solches Bild, junger Lehrer, jedoch ein „lebendiges". —

Nothwendiger Weise muß aber hier noch des Umstandes gedacht werden, daß wir selbst in einer Schule von drei Klassen immer dreierlei Kinder beisammen haben. Abtheilungen zu machen ist mißlich, da man sie nicht zugleich kann singen lassen: da stellen sich denn gar eigenthümliche Hindernisse heraus, und zwar namentlich für den Elementar-Cursus. Entweder müssen wir die Lückenlosigkeit zum Theil aufgeben, oder es muß jedes Kind denselben Cursus zwei- bis dreimal wiederholen. Jenes hat seine Nachtheile, dieses macht eine gar zu arge Verkürzung des Cursus nothwendig. Wie helfen wir uns? Die vorhandenen Gesanglehren geben, höchst auffallender Weise, wenig oder kein Licht über diese wichtige Sache. Ich schlage einen Mittelweg vor: In der Unterklasse sei der Cursus einjährig — man kann die Kleinen nicht in der Mitte anfangen lassen —, in den andern zweijährig. Nehmen wir nun an, daß die Kinder mit acht Jahren in die Mittelklasse treten, und drei Jahre dort verweilen, so werden sich in drei aufeinander folgenden Jahren die Verhältnisse also stellen:

1) Einige Kinder werden beim Eintritt in die Klasse gerade zum Anfang des Cursus kommen, denselben ganz durchmachen — und im dritten Jahre noch einmal zur ersten Hälfte desselben zurückkehren.

2) Andere Kinder werden bei ihrem Eintritt in die zweite Hälfte des Cursus gerathen, denselben aber noch einmal von Anfang bis zu Ende durchmachen.

Wir können's nicht ändern. — Uebrigens ist der Nachtheil für diejenigen Kinder, welche mit der zweiten Hälfte des Cursus anfangen, nicht so gar groß. Singen sie auch ein Jahr lang mehr *nach* als *mit*, so gehen sie doch nicht leer aus. Im künftigen Jahr aber, wo es wieder vom Anfang geht, werden sie desto mehr in Anspruch genommen,

und befestigen sich nun in Dem, was sie schon einmal in äußerlicher Weise durchgemacht haben.

Ein Gleiches findet in der Oberklasse statt, wo wir auch immer dreierlei Kinder, aber nur einen zweijährigen Cursus haben.

Schulen von zwei Klassen.

In der Unterklasse verweilt das Kind 5, in der Oberklasse 4 Jahre. Wie stellen sich da die Curse? Die Unterklasse muß in zwei Ordnungen getheilt werden. Es geht kaum anders. Während die eine singt, schreibt oder zeichnet die andere. Für die untere Ordnung, in der das Kind drei Jahre bleibt, gilt Alles, was für die Unterklasse einer dreiklassigen Schule, — für die obere Ordnung Alles, was für die Mittelklasse einer solchen Schule angegeben ist.

Die Oberklasse wird im Allgemeinen so geführt, wie die Oberklasse einer dreiklassigen Schule: alle Kinder vereinigt. Der Elementar-Cursus ist zweijährig, aber jedes Kind muß ihn im Ganzen zwei Mal durchmachen.

Schulen von einer Klasse.

Man macht zwei Abtheilungen. Die untere hat 20 Minuten Elementar- und Stimmübungen, 40 Minuten Liederübung, Alles ohne Noten; die obere dagegen 10 Minuten Stimmübung, 20 Minuten Elementar-Uebungen und 30 Minuten Liederübung. Letztere Abtheilung fängt im Elementar-Cursus da an, wo die Mittelklasse einer Schule von drei Klassen anfängt, und schreitet so weit vor, als es eben gehen will.

IV. Angabe von Schriften und Lehrmitteln, nebst geschichtlichen Andeutungen.

In der vorpestalozzischen Zeit stand der Gesang in den Volksschulen fast ausschließlich im Dienste der religiösen Bildung. Man dachte wenig oder gar nicht daran, das Tonvermögen um seiner selbst willen, Behufs allgemeiner, harmonischer Bildung, zu entwickeln; auch fiel es wohl nur Wenigen ein, daß das begriffsmäßige Auffassen des Tonsystems das Denken fördere. Eben so lag es den Meisten ganz fern, das weltliche Lied als eine Mitgabe für das häusliche und öffentliche Leben zu pflegen. Die Einübung der kirchlichen Choräle war daher die Hauptaufgabe des Gesangunterrichts und viele Schulen gingen nicht darüber hin-

Nun war ein großes weites Feld für pädagogische Bestrebungen geöffnet, und die edelsten Kräfte sah man auf diesem Felde sich regen. In tausend Volksschulen wurde das neue, große Werk rüstig und mit vollem Vertrauen auf die Kraft der Elementarmethode begonnen. Man lebte in einer schönen Frühlingszeit, aus zahllosen Knospen schossen duftende Blüthen auf, freudig erwartete man der herrlichsten Früchte reichste Fülle.

Den Anfang dieser Zeit bezeichneten

Nägeli und **Pfeiffer**

durch die Herausgabe ihrer

Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen. Zürich, bei H. G. Nägeli (Leipzig, bei Fr. Fleischer), 1810. (13 Thlr. 22 gGr.)

Das Grundwesen der in diesem Werke dargestellten Methode bezeichnet folgende Stelle aus dem Werke selbst: „Rhythmik, Melodik, Dynamik erfüllen den Kreis der reinen Gesanglehre. An einem Tone werden (zuerst) die Formen des Taktes und Rhythmus geübt und gelehrt. Ohne Rhythmus, in gleichen Längen, wird das musikalische Maaßverhältniß in Höhen und Tiefen, werden die Grade der Stärke und Schwäche geübt und gelernt. So wie aber das Tonwesen vorher in seinen elementarischen Sonderungen vorgeführt wurde, so wird alsdann auch das Wortwesen in elementarischer Zergliederung mit dem Tone verbunden. Diesem Verfahren zufolge werden erst Laute, dann Sylben, dann Wörter, endlich Verse dem Tone beigefügt. Ist der Bildungsweg bis hieher zurückgelegt, durch diesen das Richtigsingen gesichert, das Schönsingen vorbereitet, so kann der Lehrer mit seinen Schülern zur Ausführung von wirklichen Gesängen schreiten, die er dann nur in Fällen, wo die Ausführung nicht gleich gelingt, in einzelne Aufgaben wieder zerlegt. *)

Zugleich mit diesem Werke gab Nägeli mehrere Sammlungen trefflicher Gesänge heraus, von welchen weiter unten die Rede sein wird.

Pestalozzi selbst hatte die „Gesangbildungslehre" angekündigt und sich unter Anderm so darüber geäußert: „Wir glauben etwas dem Musiker und dem Erzieher gleich Willkommenes und für beide Vorzügliches versprechen zu dürfen." Man begreift also, daß dasselbe mit Ungeduld erwartet, mit Freuden empfangen wurde. Allein diese Freude sollte sich bei Manchem nur zu bald verkühlen! Wie viel Bildendes auch die einzelnen Uebungen enthielten, wie trefflich man sie auch dargestellt fand, so war es doch nicht möglich, das Ganze in der Schule durchzumachen. Es zeigte sich, daß man Jahre bloß zur Rhythmik, Jahre bloß zur Melodik bedürfe, Jahre zu den übrigen Elementar-Uebungen, daß also durch die vorbereitenden Uebungen auch die reichlichst zugemessene Zeit ver-

*) Das harmonische Element hat Nägeli weniger berücksichtigt, als es später von Anderen, namentlich von Gersbach, geschehen ist.

schlungen werde, und daß man daher auf diesem Wege wenigstens in Volksschulen niemals bis zum wirklichen Singen, was doch das Ziel war, kommen könne.

Zwar erschien im Jahr 1812 ein Auszug aus der großen „Gesangbildungslehre", worin die von dem Schüler zu durchlaufende Uebungsbahn sehr abgekürzt war; allein auch auf diesem kürzeren Wege wollten Viele nicht ferner wandeln, da derselbe immer noch zu spät an das Ziel des eigentlichen Singens führte, und man ein Unrecht an den Kindern zu begehen glaubte, wenn man ihnen das Singen von Liedern so lange vorenthalte. So wendeten sich denn Manche nicht ohne einigen Mißmuth von der Methode Nägeli's und Pfeiffer's ab. Dagegen fanden die Nägeli'schen Gesänge nicht nur in der Schweiz, sondern auch in ganz Deutschland die dankbarste Aufnahme, und von dieser Zeit an hat der mehrstimmige Kindergesang in den Schulen festen Fuß gefaßt.

Nägeli fuhr fort in der Herausgabe von Liederheften, Andere folgten seinem Beispiele, wenn sie auch zum Theil nur Sammlungen von Liedern besorgten. So mehrte sich mit jedem Jahre der Singestoff; die Folge davon war, daß die Luft am Gesange sich fort und fort verbreitete und steigerte, und daß man es daher immer unbequemer fand, einen langen Zeitraum vor dem Eintritte wirklicher Gesänge mit einleitenden Uebungen auszufüllen.

Eben so unpraktisch, wie die Nägeli'sche „Gesangbildungslehre", fand man einige andere, fast zu derselben Zeit erscheinende Anweisungen zum Gesangunterricht.

Immer mehr machte sich dagegen die Ansicht geltend, daß es überhaupt nicht wohlgethan sei, den Lieder-Cursus erst dann eintreten zu lassen, wenn der ganze Elementar-Cursus durchgemacht sei, da dieser trotz aller Verkürzungen lang, sehr lang blieb, was in der Natur der Sache lag, und weil man überdies bei vielen Schülern eine Unfähigkeit bemerkte, sich jemals zum freien Singen nach Noten zu erheben.

Da trat **Natorp**

mit seiner

„Anleitung zur Unterweisung im Singen für Lehrer in Volksschulen. Essen, bei G. D. Bädeker 1813." (2 Curse 1 Thlr. 20 gGr.)

die seitdem mehrere Ausgaben (der erste Cursus fünf, der zweite zwei) erlebt hat, auf.

Er machte eine Reihe von Stufen. Auf jeder derselben behandelte er, gleichsam Querdurchschnitte bildend, einen Theil der Melodik, Rhythmik und Dynamik, verband das einzeln Geübte sogleich zu kleinen Musiksätzen, denen er Worte unterlegte. So trat der Lieder-Cursus plötzlich mitten in den Elementar-Cursus hinein! Das war praktisch und fand großen, fast ungetheilten Beifall.

Dazu kam, daß Natorp die Ziffern als Tonzeichen gebrauchte. *) (Im ersten seiner beiden Curse unbedingt; im zweiten die Wahl zwischen Ziffer und Note lassend.)

Die Ziffern erschienen Vielen als ein ersehntes Erleichterungsmittel. Sie wurden mit Freuden aufgenommen, und mancher Lehrer, der selbst nicht nach Noten singen konnte, lehrte mit Begeisterung nach Ziffern singen.

Allein diese fanden auch ihre Gegner, und es entbrannte ein Streit um sie, der sich viele Jahre hinzog, ohne daß dabei etwas herauskam **), bis endlich die Praxis entschied, indem sie die Ziffern mit Ausnahme ihres Gebrauches bei den allerersten einleitenden Uebungen zum Singen nach sichtbaren Zeichen — beseitigte, so daß das große „Schisma" ***) in Betreff des Ziffer- und Notensingens gegenwärtig nur noch eine historische Bedeutung hat.

Das Bleibende in dem, was Natorp that, war die Verbindung der Tonelemente von Stufe zu Stufe und die frühzeitige Vereinigung des Wortes mit dem Tone. In diesen wichtigen Stücken ist sein Verfahren von den meisten seiner Nachfolger beibehalten worden, wenn diese auch das Einzelne bald so, bald anders ausprägten.

Freilich hat man sich nach und nach immer mehr überzeugt, daß zwar das von Stufe zu Stufe Gewonnene zu kleinen Gesängen zusammenzusetzen sei, daß diese letzteren aber unmöglich den ganzen, vollen Inhalt für einen rechten Lieder-Cursus abgeben können. Man hat also in den Schulen neben den Elementar-Uebungen das freie Einsingen von allerlei Liedern gar nicht unterlassen können, man hat den Lieder-Cursus seinem wesentlichen Theile nach neben dem Elementar-Cursus hingeführt. Daß solches in keiner der nachstehend erwähnten Gesanglehren, die Schütze'sche ausgenommen, ausgesprochen ist, vermindert den Werth nicht, den sie für den Elementar- und zum größten Theil auch für den Stimmbildungs-Cursus haben.

Es folge nun die Angabe derselben.

---

*) Die Bezeichnung der Töne durch Ziffern war übrigens schon lange vor Natorp nicht unbekannt, ohne jedoch Aufnahme in die Schulen zu finden.

**) Für die Notenbezeichnung schrieben unter Anderen: Wilke (Leipziger musikalische Zeitung 1813), Maaß (ebendaselbst 1815), Heuser (Rossel's Monatschrift) für die Zifferschrift: Koch (in der oben angeführten Gesanglehre), Engstfeld (gegen Heuser in Rossel's Monatschrift). Letzterer gab auch 1825 eine kurze Beschreibung des Tonzifferusystems, nebst einer kleinen praktischen Gesangschule, so wie Chorgesänge für Ziffernsänger und 1836 eine Gesangfibel für Elementarschulen, und eine andere für höhere Bürgerschulen und Gymnasien (letztere zum Theil in Noten) heraus.

***) Hientzsch in der Eutonia.

K. Glaser:

Kürze Anweisung zum Singen, in zwei Cursen, für Volksschulen. Nebst 17 großen Notentafeln und einem musikalischen Schulgesangbuche, nach Natorp's Gesanglehre methodisch geordnet. Essen, bei Bädeker, 1824. (Die Wandtafeln nebst Anweisung 2 Thlr. Das Schulgesangbuch, jeder Cursus 18 gGr.)

Ganz an Natorp sich anschließend, mit Ausnahme der Anwendung der Ziffern; für alle Stufen Lieder liefernd, die zum Theil sehr glücklich erfunden sind. Hat auf die Gegenden des Niederrheins großen Einfluß geübt.

G. F. Kübler:

Anleitung zum Gesangunterricht in Schulen. Stuttgart, bei Metzler. 2te Aufl., 1826. (18 gGr.)

Die Elemente bleiben lange getrennt, im Uebrigen alles praktisch und wohlbegrenzt. Notenschrift.

W. Hoppe:

Anweisung zum Gesangunterricht für Lehrer in Volksschulen. Königsberg, bei Unzer, 1829. (12 gGr.)

Ganz im Geiste der bildenden Methode abgefaßt, die Elemente etwas lange getrennt haltend. — Notenschrift.

J. C. Schärtlich:

Umfassende Gesangschule für den Schul- und Privatunterricht. Potsdam, bei Riegel, 1832. (1 Thlr. 10 gGr.)

Von treuem Streben nach bildender Behandlung des Gegenstandes zeugend, und viel Praktisches, namentlich sehr brauchbaren Uebungsstoff enthaltend. Das harmonische Element mehr als manche andere hervorhebend. Notenschrift.

J. Gersbach:

Singschule, nebst Anleitung zum Gebrauche derselben. Karlsruhe, bei Braun, 1833. (1 Thlr. 10 gGr.)

Gersbach vereinigt von Anfang an mit dem melodischen und rhythmischen Elemente das harmonische. An zwei Mal hundert Uebungssätzen, die mit dem Dreiklange beginnen, und mit einer kunstgerechten Fuge schließen, sollte es dahin gebracht werden, daß die Singenden auch wissen und verstehen, was sie singen, daß sie nicht nur von dem melodischen und rhythmischen, sondern auch von dem harmonischen Bau der Gesangstücke Rechenschaft geben können. Das Ganze bildet eine so meisterhaft als eigenthümlich ausgeführte musikalische Anschauungslehre, und verdient von Jedem, dem der Gesangunterricht am Herzen liegt, studirt zu werden. Wenn außer Gersbach's unmittelbaren Schülern bisher nur Wenige an die Ausführung desselben gegangen sind, so kommt das daher, daß 1) jenen 200 Sätzen keine Worte

untergelegt sind *), 2) eine ganz neue, fremdartige Terminologie gebraucht ist, und 3) allerdings von Seiten des Lehrers kein geringer Grad musikalischer Bildung zu solcher Ausführung erfordert wird.

Lecerf:

Gesänge und Gesangübungen für die Jugend. Drittes und viertes Heft, enthaltend: die Kunst zu treffen; nach einem neuen, für Lehrer und Lernende erleichternden Verfahren, und mit besonderer Rücksicht auf allmählige Stimmbildung und den gleichzeitigen Unterricht hoher und tiefer Stimmen. 1833. Berlin, Trautwein. Vier Hefte. (à 8 gGr.)

Das melodische Element bildet den Faden, an dem sich das Ganze fortzieht, während das dynamische und das rhythmische auf allen Stufen sogleich damit sehr einfach in Verbindung gebracht sind. Notenschrift. Die elementarische Zusammenstellung des Ganzen und die besondere Berücksichtigung der Stimmenbildung machen dieses Gesangwerk beachtenswerth. Die versprochene „nähere Anweisung zum Gebrauche desselben" ist bis jetzt nicht erschienen.

B. Hahn:

Handbuch beim Unterricht im Gesange für Schüler auf Gymnasien und Bürgerschulen. Vierte Auflage. Breslau, bei Leukart, 1833. (8 gGr.)

Eine bedeutende Anzahl von Querdurchschnitten machend, so daß die Elemente gleichmäßig fortgebildet werden. Das Ganze, wohlgeordnet, und im Einzelnen sehr brav ausgeführt. Für Volksschulen enthält es natürlich zu viel. Notenschrift.

J. G. Fischer:

Praktischer Leitfaden für Lehrer beim Gesangunterricht in Schulen. Ein Versuch, die Gesanglehre nach Noten — in entwickelnder (Pestalozzischer) Methode eben so möglichst zu vereinfachen, als fest zu begründen; ein praktischer Beweis, daß das Singen nach Noten leichter und gründlicher gelehrt werden kann, als das nach Ziffern; und ein Mittel, eine gründliche Einsicht in das gesammte melodische Tongebiet zu erlangen. Glogau, bei Flemming, 1836. (12 gGr.)

Eine mit vieler Liebe verfaßte Schrift, die manches Originelle hat. Die Elemente werden gesondert durchgeführt, ohne Querdurchschnitte, jedes auf ein Mal; Zusammenstellungen zu wirklichen Gesängen finden, bevor nicht das Ganze absolvirt ist, nicht statt. So hat sich Fischer dem ursprünglichen, Nägeli'schen Wege sehr genähert, es ist jedoch 1) der Unterrichtsstoff sehr zusammengezogen; 2) die Behandlung desselben im Einzelnen zum großen Theil neu und eigenthümlich; und 3) soll das Ganze in rascher Folge, mehr um dem Kinde einen Ueberblick des Gesammtgebiets der Gesanglehre

*) Was ich übrigens nicht als einen Tadel ausgesprochen haben will.

zu geben, als es im selbstthätigen Darstellen alles Einzelnen fest zu machen: Fertigkeit im Treffen und in der Takteintheilung soll der Schüler sich erst beim Einstudiren wirklicher Gesänge erwerben. Dennoch kann der Lehrgang unter Jahresfrist nicht durchgemacht werden, und billig fragt man, ob die Kinder in dieser Zeit gar keine Lieder singen, und wie sich das Ganze insofern stellt, als wenigstens alljährlich neue Schüler in die Oberklasse treten. Sehr dankenswerth ist es, daß Fischer gezeigt hat, wie man die Verzierungen, die musikalische Satz- und Interpunktionslehre, so wie die Lehre vom Accent, vom Ausdruck und vom Geschmack auf eine einfache Weise mit Kindern wenigstens zum Theil besprechen könne.

J. G. Hientzsch:

Von ihm haben wir eine schätzbare Reihe von Aufsätzen in der „Eutonia", die noch einmal überarbeitet unter dem besonderen Titel: „Methodische Anleitung zu einem möglichst natur- und kunstgemäßen Unterrichte im Singen", theils im Jahre 1836 bereits erschienen sind, theils noch erscheinen sollen. Hientzsch stellt mit großer Faßlichkeit einen eben so einfachen als gründlichen Lehrgang auf. Er nimmt eine Vorschule und eine Hauptschule an, in jener wendet er die Ziffern an, in dieser unbedingt und ausschließlich die Noten. Nur die Vorschule ist bis jetzt unter dem Namen des „ersten Lehrganges" besonders abgedruckt; sie besteht aber nicht in bloßer Liederübung, sondern es werden in der That die Elemente zum Bewußtsein gebracht, zuerst die Melodik, dann die Rhythmik, endlich die Dynamik, natürlich nur bis zu einem von kleinen Kindern erreichbaren Punkte. Die Sonderung der Elemente ist jedoch nicht von der Art, daß nicht die melodischen Uebungsbeispiele auch beiläufig rhythmisch geformt würden, und umgekehrt die rhythmischen melodisch. Sobald die Möglichkeit eintritt, das also Erkannte und Geübte zu kleinen Liedersätzen zu verbinden, so geschieht dieß. Die Hauptschule, oder der zweite Lehrgang, führt jedes der drei Toñelemente weiter fort, ohne es jedoch erschöpfen zu wollen; auf allen Stufen ist auch hier der Grundsatz festgehalten, daß das einzeln Geübte immer wieder mit dem Gelernten in Verbindung zu setzen sei. Choräle und Lieder bilden überall die eigentlich praktische Seite der Sache. Möchte der „zweite Lehrgang", der die meisten eigenthümlichen Darstellungen enthält, nicht ausbleiben!

F. A. L. Jakob:

Faßliche Anweisung zum Gesangunterricht in Volksschulen. Nach naturgemäßen Grundsätzen und das Singen nach Noten und Ziffern verbindend. Berlin, Hentze, 1828. (16 gGr.)

Das Ganze zerfällt in zwei Lehrgänge. Der erste enthält drei Abschnitte: Gehörübungen, Stimmübungen und das Singen kleiner Lieder.

Alles ohne schriftliche Zeichen. Im zweiten Lehrgange treten die Ziffern ein, die aber sogleich in Noten übersetzt werden, bis letztere nach und nach zur alleinigen Anwendung gelangen. Die Elemente werden in Natorp'scher Weise behandelt. Erste Stufe. Der Dur-Dreiklang. — Die Viertel und Achtelnote. Der $^2/_4$-, $^3/_4$-, $^4/_4$-Takt. — Anfänge der Dynamik. — Zweite Stufe. Der vierte und sechste Ton der Leiter. — Die Dreiviertelnote. — Fortsetzung des Dynamischen. Dritte bis sechste Stufe. Fortsetzung alles Vorigen, im Melodischen bis zur Moll-Tonart hin.

Eine neue Auflage dieser, viel Tüchtiges darbietenden Anweisung steht, dem Vernehmen nach, zu erwarten.

Singstoff für die einzelnen Stufen und Uebungen ist, mit Umsicht ausgewählt, enthalten in einem besondern Schülerhefte:

Der Singschüler, oder Singstoff, bestehend in ein- und mehrstimmigen Sätzen, Canons, Liedern und Chorälen, für Volksschulen unterrichtlich geordnet und herausgegeben von **F. M. P. Jacob.** Zwei Hefte (jedes 4 gGr.), Berlin, Heutze, 1828.

C. Hohmann:

Praktischer Lehrgang des Gesangunterrichts in Volksschulen. Erster Cursus, zweite Auflage, 1839. Zweiter Cursus, 1839. Schweinfurt, Verlag von Ch. Wetzstein. (Jeder Cursus 3 gGr.)

Erste Stufe. Stufenweises Singen, verbunden mit der Erlernung der gewöhnlichsten Taktarten. Alles in C-Dur, im Bereich zuerst von 8, dann von mehr Tönen. Zweite Stufe. Sprungweises Singen. 1) Auffassen des ersten und achten Tones in ihrem Verhältniß zu den übrigen Tönen der Leiter. 2) Auffassen des fünften Tones in gleicher Beziehung. 3) Terzen. 4) Quarten. 5) Quinten, Sexten und Septimen. Immer noch in C-Dur; blos Noten, keine Ziffern. 6) Brechungen des Tonika-Dominant- und Unterdominant-Accordes. Dritte Stufe. Zweistimmiges. 1) Terzen. 2) Sexten. 3) Quinten. 4) Septimen. 5) Secunden. 6) Durchgänge und Vorhalte. Vierte Stufe. Fortsetzung der rhythmischen Uebungen. — Die chromatische Tonleiter. Fünfte Stufe. Transponirte Dur-Tonarten. Die Moll-Tonarten. Sechste Stufe. Ausweichungen. 1) In Dur. 2) In Moll.

Dieser Lehrgang ist mit Umsicht angelegt und auf gewandte Weise durchgeführt. An vielen Liedern und Chorälen wird Alles zur Anwendung gebracht. Erstere sind sämmtlich vom Verf. componirt, und man muß sagen: mit Glück. Wenn es aber im Vorworte heißt, daß dieser Stoff für die Volksschule ausreichen möge, so sage ich: mit nichten! Was Einer gemacht hat, und sei es noch so herrlich, kann nie dem Bedürfnisse des Volks genügen. Das Beste aus Allem, was die besten Meister alle hervorgebracht haben, muß in die Volksschule. Wer also den Hohmann'schen Cursus durchmachen will, wovon abzurathen kein

Grund da ist, der gebrauche unabhängig davon eine gute Liedersammlung, dann wird er Freude an seinem Werke haben.

J. Waldmann:

Gesanglehre für Volksschulen. Nebst Beilage von fünfzig ein-, zwei- und dreistimmigen Liedern. Carlsruhe und Freiburg, Herder'sche Verlagsbuchhandlung, 1841. (1 Thlr. 4 gGr.)

Es ist zu bedauern, daß sich der Verf. für die Ziffern entschieden hat, denn seine Arbeit verdient an sich volle Anerkennung. Er macht drei Curse, in denen die Elemente wie bei Natorp u. A. in Querdurchschnitten behandelt werden. Erster Cursus. Die Tetrachorde. — Halbe und ganze Noten. (Ziffern.) Formate. — Viertelnote. Der Dur-Dreiklang. — Der $^2/_4$-, $^3/_4$- und $^4/_4$-Takt. — Dynamisches. Zweiter Cursus. Die erweiterte Scala. Nebentöne. Intervalle. Leittöne. — Vom Takt und seinen verschiedenen Arten. Noteneintheilung. — Tägliche Uebungen. Dritter Cursus. Ganze und halbe Töne. Chromatische Scala. Tonart. Transponiren. — Moll-Scala. Transponiren. — Dynamik des Volksgesanges.

Die Ausführung dieser Gegenstände verräth, abgesehen von den leidigen Ziffern, eben so den gewandten Pädagogen, wie den umsichtigen Tonkundigen. Es wäre wünschenswerth, daß diese Gesanglehre für die Anwendung der Noten umgearbeitet würde.

Die beigegebenen Lieder sind nicht schlecht, können aber, da sie sämmtlich von einem Componisten, dem Herausgeber selbst, herrühren, dem Bedürfnisse des Volkes ebenfalls nicht genügen.

Karow:

Leitfaden zum praktisch-methodischen Unterricht im Gesange, vornehmlich in Volksschulen. Zweite Auflage. Bunzlau 1843, Appun's Buchhandlung. (1 Thlr. 8 gGr.)

In der „Vorschule" werden zuerst vorgenommen: Uebungen der Aufmerksamkeit; Gehörübungen; Stimmübungen; Verbindung des Tones mit dem Worte; Einführung musikalischer Grundformen. Dann werden Lieder und Canons nach dem Gehör eingeübt, deren hundert in guter Auswahl, die Lieder mit beigefügter zweiter Stimme, gegeben sind. Die „Hauptschule" enthält zweiundfünfzig Lectionen, in denen ohne alle Anwendung des Ziffernwesens der Hauptsache nach Folgendes behandelt wird: Der Dur-Dreiklang (alles in C-Dur, so wie zunächst auch alles sich daran Schließende). Viertel- und halbe Noten, Achtelnoten, hierzu die entsprechenden Pausen, der $^2/_4$-Takt, Sechzehntheilnoten nebst entsprechenden Pausen, der $^4/_4$-, $^3/_4$-, $^3/_8$- und $^6/_8$-Takt, punktirte Noten, der Auftakt. Es wird also der Dreiklang nur deßhalb vorangeschickt, um Stoff zu den rhythmischen Uebungen zu gewinnen, worauf diese selbst in ziemlicher

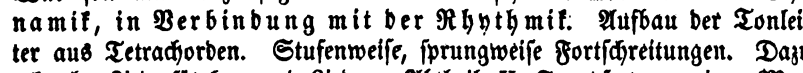
Ausdehnung ein- für allemal durchgenommen werden. Nun folgt: Einführung der obern Terz. Zweistimmiges. Der Tonschluß von unten und der Tonschluß von oben. Die Tonschlüsse in der untern Octave. Das Tetrachord. Das Notiren. Die Tonleiter. Dynamik. Intervallenübung in der Tonleiter. Accorde, aus der Tonleiter entnommen. Die Versetzungszeichen. Das Transponiren der Tonleitern. Die Molltonart.

Durch das Ganze zieht sich eine Reihe von sorgfältigst ausgewählten kleinen Liedersätzchen, Liedern, Canons und Chorälen, in denen sich etwas künstlerisch Ungehöriges schwer dürfte nachweisen lassen. Die Darstellung der Uebungen ist höchst präcis, das ganze Buch eines der besten seiner Art.

Wichtl:

Theoretisch-praktische Anleitung zum gemeinschaftlichen Gesangunterricht in Volksschulen und anderen Lehranstalten. Nebst vierundachtzig neuen ein-, zwei- und dreistimmigen Liedern und Gesängen. Vier Abtheilungen. Stuttgart, H. Erhard, 1843. (16 gGr.)

Diese viel besprochene, in den fürstlich Hohenzollern-Hechingenschen Schulen gesetzlich eingeführte Gesangschule enthält Folgendes: Abtheil. I. Abschn. 1. Rhythmik. **Die ganze Rhythmik!!** Schon im $^2/_4$-Takte solche Formen:



Was soll man dazu sagen? — — — Abschn. 2. Melodik und Dynamik, in Verbindung mit der Rhythmik. Aufbau der Tonleiter aus Tetrachorden. Stufenweise, sprungweise Fortschreitungen. Dazu achtzehn Liedersätzchen und Lieder. Abtheil. II. Fortsetzung der Melodik und Dynamik. Versetzungszeichen. Vollständige Intervallenlehre. (Reine, große, kleine, verminderte, übermäßige Intervalle.) Die verschiedenen Dur-Tonarten. Hierzu achtzehn zweistimmige Lieder. Abtheil. III. Fortsetzung der Melodik. Harmonik. Die Moll-Tonarten. Dreiklänge. Ausweichungen. — Verzierungen. Hierzu vierundzwanzig zweistimmige Lieder. Abtheil. IV. Vierundzwanzig dreistimmige Lieder.

Dieses Werk ist mit Fleiß, in einzelnen Parthien auch gelungen, bearbeitet, zeigt aber doch im Ganzen nicht genug pädagogischen Takt, enthält auch für Volksschulen viel zu viel. Sämmtliche Lieder, mit Ausnahme von: „Heil unserm Fürsten, Heil", sind vom Verf. componirt; die Texte zum Theil etwas fade.

Schütze:

Praktischer Lehrgang für den Gesangunterricht in Volksschulen. Dresden und Leipzig 1843, Arnold. (4 gGr.)

Der Unterricht beginnt in der Unterklasse mit Gehör- und Stimmbildungsübungen. Die Gehörübungen bestehen theils darin, daß das

Kind Gesänge anhört, theils in besonderen Uebungen, durch die die Ton-Auffassungskraft gestärkt werden soll. Ein Liedercursus, nach dem Gehör betrieben, zieht sich durch alle Klassen hindurch. „Hieraus resultiren", um die eigenen Worte des Verfs. anzuführen, folgende Vortheile:

„a) Fast alle Kräfte des Kindes, die dem Musikleben dienen, werden fortwährend auf die angemessenste Weise in Thätigkeit gesetzt; namentlich wird das Ohr sehr geschärft, die Stimme viel geübt, das Tongedächtniß ungemein gestärkt, das Gemüthsleben ununterbrochen mit tiefempfundenen Tonstücken genährt. Durch das fortgesetzte Gehörsingen wird die Auffassungskraft so gestärkt, daß sie zuletzt in kurzer Zeit ein Lied lernen. Und wie weit es der Mensch in der Musik bringen kann, selbst wenn er sie bloß nach Gehör treibt, das zeigen uns die Blindenchöre, wenn sie die schwersten Ouverturen, Symphonieen von Beethoven ꝛc. aufführen.

b) Wir sind und bleiben bei der Wahl der Gesänge frei von den beengenden Schranken, die Denen gesetzt sind, welche sich an Lieder halten müssen, die für die einzelnen Stufen des Notensingens gemacht wurden.

c) Alle Kinder können hier mit fortkommen."

„Mit dem Liedercursus", so fährt der Verf. fort, „verbinden wir einen Uebungscursus, bestehend in rhythmischen, melodischen und dynamischen Uebungen, zuerst nach dem Gehör, später nach Zeichen betrieben. Wenn wir auch dem Gehörsingen den Vorzug vor dem Zeichensingen einräumen, so ist doch unser Lehrgang so angelegt, daß unter Umständen — wenn der Lehrer sehr fähige Kinder hat — das Singen nach Zeichen zuletzt in den Vordergrund treten und nach und nach das Gehörsingen verdrängen kann. — Die drei Cursus, in die sich unser Lehrgang abtheilt, sind so angelegt, daß jeder der beiden untern seinem nächsten nach allen Seiten hin zur Grundlage dient. Neben dem Haupt-Cursus hin laufen in jeder Klasse rhythmische, melodische und dynamische Uebungen, doch nicht in getrennten Cursen, sondern fast parallel."

Diese Gesanglehre ist also die erste, worin die Trennung des eigentlichen Lieder-Cursus vom Elementar-Cursus ausgesprochen und ausgeführt ist.

Im Uebungs-Cursus (Elementar-Cursus) werden die Elemente im Allgemeinen auf Natorp'sche Weise, im Einzelnen jedoch nicht ohne das Hervortreten manches Eigenthümlichen behandelt, wobei der Verf. für das Melodische anfänglich die Ziffern, dann die Noten, für das Rhythmische sogleich die Noten gebraucht. Die Moll-Tonart tritt früher ein, als es anderswärts zu geschehen pflegt. Das Ganze ist wohlgeordnet und faßlich dargestellt.

Was den Lieder-Cursus betrifft, so ist es gegen meine Ansicht, daß dabei vor Vollendung des Uebungs- (Elementar-) Cursus die Noten gar nicht benutzt werden. Der Verf. hält solche Benutzung für eine Halbheit, die mehr schade als nütze; ich glaube jedoch, daß das stete Hin-

schauen auf die Noten nur den großen Nutzen gewähre, die Einübung der Lieder zu erleichtern und dem Uebungs- (Elementar-) Cursus eine wichtige Unterstützung zu gewähren. — Abgesehen hiervon, ist auch die Behandlung des Lieder-Cursus eine wohlgelungene zu nennen.

Es gehört demnach die Gesanglehre zu den beachtenswerthesten Erscheinungen ihrer Art.

Dies wären denn die wichtigsten pädagogischen Gesanglehren. Einige andere, zum Theil neue Werke dieser Art übergehe ich mit Stillschweigen, weil ich einen Fortschritt in der Behandlung des Gesangwesens in ihnen nicht zu erkennen vermag.

Dagegen mögen zum Studium für den Lehrer noch folgende Schriften empfohlen sein:

1. **Marx, A. B.:** Die Kunst des Gesanges. Berlin, Schlesinger, 1826. (4 Thlr.)
2. **Häfer:** Versuch einer systematischen Uebersicht der Gesanglehre. Leipzig, bei Breitkopf und Härtel, 1822. (18 gGr.)
3. **Mehnlich, C. G.:** Die Gesangkunst, oder die Geheimnisse der großen italienischen und deutschen Gesangmeister alter und neuer Zeit ꝛc. Leipzig, Teubner, 1841. (1 Thlr. 18 gGr.)
4. **Derselbe:** Gesangschule für gebildete Stände ꝛc. Theoretisch-praktisch?
5. **Hientzsch, A. G.:** Ueber den Musikunterricht, besonders im Gesange, auf Gymnasien und Universitäten. Breslau, bei Max und Comp., 1827. (10 gGr.)
6. **Fischer, Dr. C.:** Ueber Gesang und Gesangunterricht. Berlin, bei Ludw. Oehmigke, 1831. (16 gGr.)
7. Die unter Nro. 232 bis 236 des Anhanges aufgeführten Zeitschriften in vielen Artikeln.
8. **Werner, F. M.:** Ueber die wechselseitigen Anforderungen zwischen Eltern, Lehrern und Schülern behufs des Musikunterrichts. Berlin, A. Duncker, 1837. (8 gGr.)

---

2. Sammlungen von Gesängen.

a. Für Kinderstimmen, theils auch für gemischten Chor.

1. **Erk, L.** und **Greef, W.:** Liederkranz. Auswahl heiterer und ernster Gesänge für Schule, Haus und Leben. In drei Heften. Essen, bei Bädeker. Das erste Heft in sechster Auflage 1844. — stereotypirt — 124 ein-

und zweistimmige Lieder enthaltend. (Preis broschirt 4 gGr.) Das zweite Heft in zweiter Auflage — 66 meist dreistimmige, meist für drei Kinderstimmen gesetzte Gesänge enthaltend. 1844. (5 gGr.) Das dritte Heft in zweiter Auflage. (6 gGr.) 54 vierstimmige Gesänge für Sopran, Alt, Tenor und Baß. 1844. (Partheipreise bedeutend billiger.)

Vielleicht die beste Sammlung dieser Art.

2. **Nägeli, H. G.:** Einhundert zweistimmige Lieder, als der erstharmonische Elementar-Gesang für die Schulen. Neue, umgeänderte, vermehrte und stufenweise geordnete Ausgabe der zweistimmigen Lieder in sechs Heften. Jedes Heft in zwei verschiedenen Heften, als erste und zweite Stimme. (Preis des Heftes 1 gGr.) Zürich, bei H. G. Nägeli.

3. **Hientzsch, W. G.:** Neue Sammlung zwei-, drei- und vierstimmiger Schullieder von verschiedenen Componisten. In zwei Heften, in drei verschiedenen Ausgaben, nämlich im Violin- und Discant-Schlüssel, so wie auch in Ziffern. Breslau, bei Graß und Barth. 1827. (8 gGr. à Heft.)

4. **Kuschke, E.:** Musikalisches Schulgesangbuch. Leipzig, bei C. H. Reclam, 1825 28. Zwei Hefte. (1 Thlr. 15 gGr.)

5. **Erk, L. und Greef, E.:** Kindergärtchen. Auswahl von ein- und zweistimmigen Gesängen nebst Gebeten für das zartere Jugendalter. Essen, bei G. D. Bädeker, 1843. 151 Lieder und Chorale enthaltend. (8 gGr.)

6. **Dieselben:** Singvöglein. Sammlung ein-, zwei-, drei- und vierstimmiger Lieder für Schule, Haus und Leben. Erstes und zweites Heft. (Das dritte erscheint bald.) Stereotypausgabe. Ebendaselbst, 1844. Heft I enthält 34 Lieder, Heft II 36. (à 1 gGr.)

7. **Jacob, A. A. H.:** Der Mädchen Blumengarten. Als Sammlung für Mädchen besonders zu beachten. Desgleichen auch:

8. **Heidemann, F.:** Sang und Klang, für Mädchenschulen. Erstes Heft, 79 Lieder. Berlin. 1844. — Es sollen drei Hefte werden.

9. **Müller, H.:** Liedersammlung für Schulen und zum Privatgebrauch. Zwei Hefte, das erste in zweiter Auflage. Berlin, Lüderitz, 1839. (à 6 gGr.)

10. **Abela:** Sammlung zwei-, drei- und vierstimmiger Lieder. Erstes und zweites Heft. Leipzig, Hartknoch, 1837. (20 gGr.)

11. **Emig, F. A.:** Achtzig Lieder für die Jugend, mit Melodien. Erstes Heft, zweite Auflage (1 gGr., in Partien 1 Sgr.). Zweites Heft (2 gGr., in Partien 2 Sgr.).

Bis jetzt wohl die wohlfeilste aller Liedersammlungen.

12. **Richter, E.:** Unterrichtlich geordnete Sammlung ein- und mehrstimmiger Sätze, Lieder ꝛc. Zwei Hefte, das zweite in drei Abtheilungen. Breslau, Cranz.

13. Sechs Bücher deutscher Lieder mit bewährten Sangweisen. Von einstimmigen Liedern zu zwei-, drei- und vierstimmigen aufsteigend, auch, in N. V., dreistimmige Choräle enthaltend. Zwei Ausgaben, in Noten und in Ziffern. (Jedes Buch (Heft) 1 gGr.) Gütersloh, Bertelsmann.

14 **Gersbach, J.:** Singvögelein. Dreißig zweistimmige Lieder für die Jugend. Dritte Auflage. Nebst einem Anhange von neunundzwanzig kleinen zweistimmigen Liedersätzen, von Anton Gersbach. Karlsruhe, G. Braun, 1839. (8 gGr.)

15. **Vogenhardt, H. C.**: 120 ein- und mehrstimmige Lieder für Schulen. Hildburghausen und Meiningen, bei Kesselring, 1842. (6 gGr.)
16. **Müller, H.**: Prussia. Eine Sammlung dreistimmiger Lieder vaterländischen und vermischten Inhalts, für höhere Bürgerschulen ꝛc. Vier Hefte. Berlin, C. G. Lüderitz, 1843. (à 9 gGr.)
17. **Greßler, M. und H.**: Lieder für Schule und Haus. Eine Mustersammlung der besten Wort- und Tondichtungen ꝛc. Erstes Heft: Jugendlieder, sämmtlich zweistimmig. Langensalza, 1841. Textbuch (10 gGr.). Melodieenbuch (14 gGr.).
18. **Neubert, A.**: Liedersammlung, zur Förderung des Gesanges ꝛc. Neuruppin, Oehmigke und Riemsche, 1838. (1 Thlr.)
19. **Döring, G.**: Schulgesänge für Gymnasien und größere Lehranstalten. Erster Cursus, auch für Elementarschulen brauchbar. Zweite Auflage. (18 gGr.)
20. **Sollnick, C.**: Neues Liederbuch für Bürger- und Volksschulen. Erstes und zweites Heft. Darmstadt, Jonghaus, 1843. (à 4 gGr.)
21. **Mendel, G.**: Der Vorläufer zum Schülerchor, oder zwei- und dreistimmige Lieder für Schule und Haus. Bern und Chur, Daly, 1840. (12 gGr.)
22. **Zschiesche, H. M.**: Die kleinen Sänger. Eine Sammlung von 70 zweistimmigen Liedern für Volksschulen. Dritte Auflage. Leipzig, Melzer, 1840. (8 gGr.)

b) Für Kleinkinderschulen eignen sich besonders:

1. **Fliedner, Th.**: Liederbuch für Kleinkinderschulen. Kaiserswerth, in der Diaconissen-Anstalt, 1842. (12 gGr.)
2. **Weikert, H.**: Kindergärtlein. Ein Buch für Mütter, zur ersten Beschäftigung der Phantasie der Kinder ꝛc. Hanau, Fr. König, 1840. (1 Thlr. 12 gGr.)
3. **Jacob, F. K.**: Liederwäldchen. Essen, bei G. D. Bädeker. Erst. Heft. (1 gGr.)
4. **Richter, C.**: Fünfzig Kinderlieder von **Hoffmann von Fallersleben**. Nach Original- und bekannten (Volks-) Weisen. Mit Clavierbegleitung. Leipzig, Mayer und Wigand, 1843. (12 gGr.)
5. **Silcher, F.**: Zwölf Kinderlieder für Schule und Haus, zwei-, drei- und einstimmig. Vier Hefte. (à 3 gGr.) Tübingen, H. Laupp, 1844.
6. **Schmidt, A. H. Ch.**: Kindesleben. Lieder mit beliebten Sangweisen ꝛc. I. 20 Lieder. Braunschweig, Leibrock, 1842. (4 gGr.)
7. **Gersbach, M.**: 25 Kinderlieder. Op. 6. Karlsruhe, Braun, 1841. (3 gGr.)

3. Choralbücher für Schulen.

a. Mehrstimmige Choräle.

Müller, H.: Die gebräuchlichsten evangelischen Kirchenmelodieen, zwei- und dreistimmig gesetzt. 71 zweistimmige, 92 dreistimmige Melodieen enthaltend. Berlin, Lüderitz, 1843.

Vielleicht die beste Sammlung mehrstimmiger Choräle für Kinderstimmen. Recht wackere Arbeiten dieser Art haben wir übrigens auch von J. Schneider, Abela, Schmachtenberg u. A.

b. Einstimmige Choräle.

1. **Brauns, W.:** Sammlung von 125 Choral-Melodieen mit untergelegten Urtexten ꝛc. Nebst einem Anhange von 22 Melodieen. Weißenfels, beim Herausgeber. (6 gGr.)
2. **Erk, L.:** Choralmelodieenbuch. Berlin, Lüderitz, 1836. (6 gGr.)
3. **Kühnau, J. F. W.:** Choralmelodieen zu sämmtlichen Liedern des Berliner Gesangbuchs. Berlin, Lüderitz, 1838. (8 gGr.) (Mit sicheren Angaben der Componisten.)
4. **Schärtlich, J. C.:** Neues Choralbuch für Bürger- und Landschulen. Eine Sammlung von 131 der gewöhnlichsten Kirchenmelodieen ꝛc. Dritte Auflage. Potsdam, bei Riegel, 1835. (9 gGr.)

Auch von Braune, Sachse, W. Schneider, Fischer, Nieprasch sind Choral-Sammlungen für Schulen vorhanden.

4. Für den gemischten Chor.

1. **Hientzsch, J. C.:** Alte und neue geistliche Lieder und kleine Motetten von verschiedenen Componisten. Erstes Heft 1821. Zweites Heft 1823. Frankfurt a. d. O., Hoffmann (1 Thlr. 12 gGr.)
2. **Derselbe:** Neue Sammlung leichter Chöre und Motetten. Erstes Heft. Potsdam, beim Herausgeber. (12 gGr.)
3. **L. Erk:** Drei- und vierstimmige Gesänge ernsten Inhalts. Erstes Heft, 1831. (Partitur 12 gGr., jede der einzelnen Stimmen 6 gGr.) Zweites Heft, 1832. (Partitur 12 gGr., jede der einzelnen St. 5 gGr.) Essen, bei Bädeker.
4. **Jacob, J. A. L.:** Der kirchliche Sängerchor. Ebendaselbst. (Erscheint nächstens.)
5. **Derselbe:** Der Festtags-Sänger. Erstes Heft, zweite Aufl. (12 gGr.) Zweites Heft. (12 gGr.) Haynau, bei Fischer.
6. **Gersbach, J.:** Wandervöglein. Zweite Auflage. Frankfurt, bei Sauerländer. (18 gGr.)
7. **Nägeli, H. G.:** Fünfzehn vierstimmige geistliche Lieder zum Schulgebrauch. Zürich, bei Nägeli.
8. **Karow, C.:** Zwölf deutsche Lieder für Schulen. Bunzlau, bei Appun. (8 gGr.)
9. **Nägeli, H. G.:** Chorlieder für Kirche und Schule. Sechs Hefte. Zürich, beim Verfasser. (Jedes Heft 12 gGr.)
10. **Karow, C.:** Dreißig vierstimmige Lieder. Bunzlau, bei Appun. (8 gGr.)
11. Archiv für den Chorgesang. Auswahl classischer Gesangstücke aus den größern Werken eines Händel, Graun, Schulz ꝛc. ꝛc. (Partitur jeder

Jahrgang 18 gGr. Die ausgesetzten Stimmen des ersten Jahrgangs per Folioboge ⅔ Sgr.), des zweiten, jede Stimme in Heften von je fünf Bogen, 4 gGr.)

12. **Baumann, C. F.:** Gesangbuch für kirchliche Chöre, enthaltend Lieder und Gesänge für den sonntäglichen Gottesdienst, so wie für alle höheren Feste und übrigen Feierlichkeiten. Auf Veranlassung des Kirchengesang-Vereins in Zürich gesammelt und herausgegeben. Partitur und Stimmen. Zwei Hefte. (Jedes in Partitur 15 gGr.; ein Stimmheft 12 gGr.) Zürich, Meyer und Zeller, 1844.

13. **Jacob, F. A. L.:** Hundert drei- und vierstimmige Begräbnißarien, auch Gesänge für's Todtenfest. Für Männerstimmen und den gemischten Chor. Essen, bei Bädeker, 1841. (20 gGr.)

14. Classische Chorgesänge. Zwei Hefte in Stimmen (à 12 gGr.) Zürich, H. G. Nägeli.

15. **Gersbach, J.:** Liedernachlaß. Mehrstimmige Gesänge für gemischten Chor und Männerstimmen. Frankfurt a. M., Sauerländer, 1839. (1 Thlr. 12 gGr.)

5. Liturgisches.

1. **Schärtlich, H. W.:** Der liturgische Chor nach seiner äußern und innern Einrichtung, nebst einer Sammlung liturgischer Gesänge. Berlin, Stuhr'sche Buchhandlung, 1839 (8 gGr.)

2. **Reinthaler, K.:** Die hohen Feste unsers Herrn. Drei historische Liturgien für Weihnachten, Ostern und Pfingsten Nebst Sangweisen und Saitenspiel. Erfurt, im Martinsstift, 1840. (12 gGr.)

3. **Derselbe:** Die heilige Passion unsers Herrn, in sechs Fastenandachten. Nebst Sangweisen und Saitenspiel. Erfurt, im Martinsstifte, 1840. (17 gGr.)

4. **Bunsen:** Die heilige Leidensgeschichte, mit Musik von **Neukomm.** Zwei Hefte. Hamburg, Fr. Perthes, 1841. (1 Thlr. 8 gGr.)

5. **Becker, C. F.:** Versuch einer Sonn- und Festtags-Liturgie. I. Die Liturgie für den gewöhnlichen Sonntagsgottesdienst enthaltend (nicht die preußische). Straßburg, Levrault, 1843. (5 gGr.)

Anhang.

Reinthaler, K.: Adam und Christus, oder der Christbaum in M. Luther's Kinderstube. Ein Weihnachtsbüchlein für alle Christenkinder. Nebst Sangweisen und Saitenspiel. Erfurt, im Martinsstifte.

Ist, so wie die Reinthaler'schen Sachen alle, aus dem Leben des Martinsstiftes hervorgegangen.

V. Studien des Lehrers.

1. Studien zur musikalischen Bildung überhaupt.

Es handelt sich um Anwendung der Pädagogik auf die Kunst. Nun wird zwar Keiner, der sich zum Künstler bildet, damit zugleich zum Kunst-Pädagogen; allein um Kunst-Pädagog zu sein, muß man nothwendiger Weise Künstler sein. Die Kunst aber, die lebendige, freie, wohl zu unterscheiden vom Reden über die Kunst, ist nimmer aus Büchern zu lernen. So mache denn der künftige Gesanglehrer vor Allem praktische Studien, angestrengten Fleißes, Jahre lang! Dann erst studire er den Unterricht.

2. Studium des Gesangunterrichts.

Vor allen Dingen werde die Disciplin studirt. Es giebt keinen Gesangunterricht ohne Disciplin. Leicht ist sie zu halten, wenn ich als Klassenlehrer mit den Kindern lebe und webe. Schwerer macht sich's schon, wenn ich als Fachlehrer von Klasse zu Klasse ziehe, denn immer werde ich unter allen Lehrern derjenige sein, welcher der Willkür des Schülers am entschiedensten das Kommando, die Regel entgegensetzen muß; indeß können Kraft und Geschick auch in diesem Falle das Wünschenswerthe erreichen, wenn der Gesang die rechte Geltung in der Schule genießt, und wenn meine Stellung zur Schule rechter Art ist. Wird aber der Gesang nur als ein geduldetes oder aufgedrungenes Anhängsel betrachtet, gelte ich selbst nur als Beiläufer der Schule, soll ich vielleicht combinirte Klassen unterrichten, und bin ich, ungeschützt durch den Director, dem Uebermuthe einer rohen Jugend preisgegeben, so wächst die Aufgabe freilich in's Ungeheure hinein. Niemand kann vernünftiger Weise verlangen, daß ich sie löse. Denn ich befinde mich in jeder Beziehung außer dem Gesetz, in meinem Nothstande erscheint jeder Schüler als mein natürlicher Feind, es gilt einen Kampf auf Leben und Tod — und solchen Kampf soll man mir nicht zumuthen.

Was nun den Gesangunterricht selbst anbelangt, so giebt es viele Dinge, die man weniger aus Büchern, als durch unmittelbare Anschauung erlernen kann. Seht euch also nach Meistern und Mustern um! Und habt ihr sie gefunden, so achtet zunächst recht auf Einzelheiten. Wie der Meister die große Schultafel gestellt habe — wie und wann er anschreibe — wie viel er Liederhefte habe — wie er sie austheile und zusammennehme — wo er in der Regel seinen Platz nehme — wie er die Kinder nach den Stimmen ordne und stelle — wie er die Geige, das Fortepiano, die Orgel handhabe — wie er es mit dem Vor- und Mitsingen halte — wie er das Herunterziehen verhindere — wie er den Fehlern im Takte begegne — wie er takttren lasse — wie er die Aus-

sprache berichtige — welche Anweisung er über das Athemholen gebe — was er für das Verstehen des Textes thue — wie er eintretende Störungen beseitige — wie sein Lehrton beschaffen sei; — über solche und ähnliche Dinge belehrt euch zu allererst. Freilich macht sich das nicht in einer halben Stunde ab, auch nicht in einer ganzen. Der Meister von rechter Art behandelt wohl dieselbe Sache in zehn verschiedenen Fällen, auf zehn verschiedene Arten, deshalb muß der Jünger sein ausharren. Ist das Einzelne gefaßt, so wende sich der Blick aufs Allgemeine. Ich forsche nach des Meisters Grundplan, nach seiner Ansicht vom Choral, von Treffübungen, Taktübungen, Stimmübungen, vom Zifferwesen, vom Choral- und Figuralgesange, von dem ein- und mehrstimmigen Gesange, von kirchlichen Aufführungen u. s. w., suche endlich auch sein Urtheil über diese und jene Gesanglehre oder Liedersammlung zu erfahren.

„Das Beste freilich, was der Meister wissen kann, kann er den Jungen doch nicht sagen", das ist nämlich ein Schatz von ganz speciellen Beobachtungen und Erfahrungen, die nur durch eigene, mehrjährige Praxis gewonnen werden, und die man eben selbst gewonnen haben muß, um sie zu verstehen und zu benutzen. Dies mache angehende Lehrer vorsichtig im Urtheil und warne sie vor Ueberschätzung ihrer Kraft.

Wie studirt man endlich Bücher?

Zuerst mache man aneignende, auffassende Studien. Aber mit Sorgfalt und Ausdauer. Wer sich damit begnügt, eine Gesanglehre flüchtig durchzublättern und höchstens den Stufengang im Allgemeinen aufzufassen, der lernt nichts. Man folge dem Verfasser Schritt vor Schritt, achte genau auf die Art, wie er die Sache den Kindern vorführt, und mache auch alle Treff-, Takt- und andere Uebungen selbst durch. Das öffnet erst den Blick in die Sache und man lernt nun zwischen den Zeilen allerlei sehen, wofür der flüchtig und vornehm Blätternde blind bleibt.

Mit welcher Schrift dies Studium zu beginnen sei, das läßt sich nicht füglich mit Bestimmtheit aussprechen. Den Lesern des „Wegweisers" dürften zumeist die Arbeiten von Natorp, Erk, Hientzsch, Schärtlich und Jacob zur Hand sein: jede derselben eignet sich für den genannten Zweck. Die große Gesanglehre von Nägeli und das Werk von Gersbach sollte sich Jeder, dem es um gründliche und umfassende Kenntniß zu thun ist, auf Monate wenigstens zum Durchstudiren zu verschaffen suchen, jedoch nicht für den Anfang.

Dem auffassenden Studium schließt sich das vergleichende an. Man vergleicht sowohl Grundansichten als Ausführungen und einzelne Darstellungen. Wie viel Tonelemente nimmt Natorp in den Unterricht auf, wie viele Gersbach? Wie behandelt Schärtlich die Molltonart, wie Erk? Wo läßt Jacob das Zweistimmige eintreten,

wo Erk? Welche Regeln giebt Fischer für das Athemholen, welche Kübler? Das sind einige Andeutungen zur Vergleichung. Ich darf dem Lehrer zumuthen, andere Vergleichungspunkte selbst aufzusuchen. Ein ziemlich sicheres Verfahren ist übrigens, daß man zwei zu vergleichende Werke neben einander legt, dem einen genau folgt und immer nachsieht, ob und wie dieselben Sachen in dem andern dargestellt sind.

Zuletzt folgen beurtheilende Studien. Dazu macht man sich die Anweisung selbst.

Anhang.

Andeutungen für das gesammte Musikstudium des Volksschullehrers.

Eine gründliche musikalische Bildung ist für den Lehrer von großer Wichtigkeit, und zwar wegen seiner Wirksamkeit in Schule und Kirche, wegen seines eigenen geistigen Lebens, und in vielen Fällen auch wegen der Verbesserung seiner äußeren Lage. Solche Bildung aber kann sich Keiner gleichsam im Vorbeigehen aneignen; sie will durch viel Mühe und Arbeit gewonnen sein. Sehr viel kommt darauf an, daß der Anfang nicht zu spät gemacht werde. Die Erfahrung lehrt, daß es vom vierzehnten Jahre an mit jedem Jahre schwerer wird, des Technischen in der Behandlung der Instrumente mächtig zu werden, und daß denjenigen, die gar erst im Alter von achtzehn oder zwanzig Jahren Musik zu lernen beginnen, fast immer eine nicht zu besiegende Unbeholfenheit eigen bleibt.

A. Allgemeine Bemerkungen.

1. Gegenstände des musikalischen Studiums für den Volksschullehrer:

a **Unentbehrliche.**

Gesang, Klavier, Orgel, Geige. Harmonielehre. Orgelbaukunde.

b. **Wichtige.**

Viola, Cello. Kenntniß der wichtigsten übrigen Orchester-Instrumente. Aesthetik der Tonkunst. Geschichte der Tonkunst.

2. Die Bildung sei möglichst gleichmäßig, wenigstens werde der vorherrschenden Neigung für einzelne Zweige der Musik nicht eher nachgegeben, bis alles für den Beruf Nothwendige gewonnen ist.

3. Da es in der Kunst keine Schönheit ohne Beherrschung mechanischer Schwierigkeiten giebt, so soll man vor allen Dingen sich des Technischen so weit als möglich zu bemächtigen suchen. Wer das übersieht, wer den Genuß vor der Arbeit begehrt, wird nie etwas Tüchtiges leisten.

4. Jede äußere Fertigkeit bedarf aber auch, wenn sie erworben ist, der fortwährenden Uebung, um *erhalten* zu werden. Es ist erstaunlich, wie schnell ohne Fortübung oft das mühsam Angeeignete wieder verloren geht.

5. Man suche aber das *Wahre* der Tonkunst nicht in der Besiegung mechanischer Schwierigkeiten. Gewiß ist der, den nur das Schwere anzieht, oder der nur durch das Schwere auf Andere wirken zu können glaubt, nicht auf dem rechten Wege.

6. Die Bildung nach Meistern und Mustern ist in der Musik ganz besonders wichtig. Darum soll man

a) wenigstens die Elemente des Technischen durch mündliche Unterweisung eines guten Lehrers zu erlernen suchen *);
b) fleißig die Werke guter Meister studiren;
c) so viel gute Musik hören als möglich.

7. Jene Sicherheit, Gewandtheit und Umsicht, woran wir den tüchtigen Musiker sogleich erkennen, ist nur dadurch zu gewinnen, daß man seine Studien nicht auf einen kleinen Kreis von Musikalien und Musikübungen beschränkt, sondern *viel*, *sehr viel* kennen lernt und ausführt, oder ausführen hilft.

8. Man suche sich vor Dünkel zu bewahren. Wenn schon dem wahren Künstler der Stolz nicht zur Zierde gereicht, so ist die Anmaßung eines Tieferstehenden auf der einen Seite so lächerlich, als sie auf der anderen unerträglich erscheint.

B. Bildungsplan.

Ich denke mir einen vierzehnjährigen Knaben von ziemlich guten Anlagen zur Musik, übrigens körperlich und geistig gesund. Acht Stufen sind es, die ich in seinem Bildungsgange unterscheide. Es folge

*) Ist Einer ganz auf Selbstunterricht beschränkt, so trifft es ihn fast unvermeidlich, daß er eine Menge von Fehlern annimmt, welche er später nur mit unsäglicher Mühe, vielleicht nie wieder ablegen kann. Ein Solcher kann nicht mißtrauisch genug gegen sich sein. Wo er nur Gelegenheit findet, sich über seine Fehler belehren zu lassen, da benutze er sie!

hier eine kurze Bezeichnung derselben, die zugleich dazu dienen wird, jedem Aelteren, der auf Selbstunterricht beschränkt ist, Weg und Steg zu bezeichnen. Freilich wird ein so gleichmäßiges Fortschreiten, wie ich es als wünschenswerth andeute, in vielen Fällen nicht stattfinden; es dürfte jedoch nicht unwichtig sein, daß der Lernende wenigstens wisse, was ungefähr auf jeder Stufe zur harmonischen Musikbildung gehöre.

Erste Stufe.

Klavier, Singen, Notenschreiben, Hören; allgemeine Musiklehre.

1. Klavier. Rein technische Fingerübungen, täglich vorzunehmen und auf allen folgenden Stufen fortzusetzen. Wer sich nicht zu diesen Uebungen bequemen kann, der verzichtet auf die Erwerbung einer namhaften Fertigkeit.

1. **Cramer, J. B.:** Anweisung, das Pianoforte zu spielen, oder deutlicher Unterricht in den Anfangsgründen der Musik, die vorzüglichsten Regeln des Fingersatzes in vielen und gewählten Beispielen, wie auch 41 Lectionen und Vorspiele in den vorzüglichsten Dur- und Molltönen. Mainz, bei B. Schott's Söhnen. (1 Thlr. 8 gGr.)
2. **Clementi, Muzio:** Methode pour le Piano-Forte. Offenbach s. M., chez J. André. (1 Thlr. 4 gGr.)
3. **Müller, A. E.:** Kleines Elementarbuch für Klavierspieler. Neue Ausgabe, mit Zusätzen von **C. Czerny.** Leipzig 1830, Peters. (1 Thlr. 16 gGr.)
4. **Herz:** Collection de Gammes, Passages etc. (16 gGr.)
5. **Hummel, J. N.:** Theoretisch-praktische Anweisung zum Piano-Forte-Spiel. Wien, bei Tobias Haslinger, 1828. (16 Thlr.)
6. **Kalkbrenner, F.:** Piano-Forte-Schule. Leipzig, Kistner. (4 Thlr.)
7. **Bertini, H.:** Vollständige Pianoforte-Schule, vom ersten Unterricht bis zur höchsten Ausbildung fortschreitend. Mainz, B. Schott's Söhne. (6 Thlr. 18 gGr.)
8. **Fr. Hünten:** Klavierschule. Op. 60. Dritte Auflage. Mainz, bei B. Schott's Söhnen. (3 Thlr.)
9. **Müller, A. E.:** Die Löhleinsche Klavierschule. Neu redigirt von **C. Czerny.** Mit einem Anhang vom Generalbaß. Leipzig, Peters. (4 Thlr)
10. a. **Kunz, K. B.:** Praktische Pianoforte-Schule für den allerersten Anfang in 200 leichten, progressiven Handstücken ꝛc. München, bei J. A. Finsterlin. (4 Thlr.)

10. b. **Greßler, F. A.:** Genetische Stufenfolge für den praktischen Elementarunterricht im Pianoforte-Spielen. Erster Theil. Langensalza. (1 Thlr.)

Anmerkung 1. Es kann weder hier noch weiterhin meine Absicht sein, alle zweckmäßigen Hülfsmittel einer Art anzuführen; wo nähm' ich dazu den Raum her? *)

*) Eine gute Auswahl vorzüglicher Klaviermusik hat A. Gersbach in der „Euterpe" 1841 Nro. 12 und 1842 Nro. 1 und 2 gegeben.

Anmerkung 2. Der hohe Preis eines wichtigen Werkes, wie z. B. Nro. 5, konnte mich nicht bestimmen, es ungenannt zu lassen. Uebrigens muß man ja dergleichen Werke nicht *kaufen*, um sie zu benutzen, man *leiht* sie. Fast in jeder größern Stadt ist jetzt dazu Gelegenheit, z. B. in Leipzig bei C. A. Klemm, in Erfurt bei W. Körner.

Einüben von Handstücken.

Rathschläge:

1) Mit dem Allerleichtesten anzufangen und ja nicht zu rasch zum Schweren überzugehen, deßhalb leichte Stücke aus mehreren Sammlungen zusammenzutragen; 2) den Fingersatz ganz genau zu beachten; 3) kein Anstoßen und Stocken zu dulden; dann und wann etwas auswendig lernen zu lassen; 5) Alles aufzubieten, daß der Schüler nicht mit dem Arme, sondern mit den Fingern spiele. *)

11. **Paz, C. C.**: *Systematisch-instructive Uebungsstücke* beim ersten Elementar-Unterricht des Pianoforte, zur Erleichterung für Anfänger aufgesetzt. Op. 21. Berlin, bei F. S. Lischke. Zehn Hefte.
12. **Müller, A. E.**: *Instructive Uebungsstücke* für das Pianoforte. Leipzig, bei C. F. Peters. I — VI. (à 12 gGr.)
13. **Wedemann**: *Praktische Uebungen* für den progressiven Klavierunterricht, nach pädagogisch bewährten Grundsätzen. Vier Hefte. (à 8 gGr.)
14. **Brunner, C. Th.**: *Klänge für Kinder*, oder erste Belehrung für kleine Anfänger auf dem Pianoforte. Op. 12. Sechs Hefte. (à 12 gGr.)
15. **Czerny**: *Hundert leichte Uebungsstücke* mit Fingersatz. Op. 139. Nro. 1 — 4. (à 16 gGr.)
16. **Breitung, C.**: *Der erste Clavierlehrer*, eine methodisch-katechetische Anleitung, den ersten Clavier-Unterricht schon mit Kindern von vier bis fünf Jahren zu beginnen ꝛc. Zweite Auflage. Berlin, bei W. Hermes. (21 gGr.) — Hierzu:
17. **Derselbe**: *Der kleine Clavierschüler*. Eine Reihenfolge methodisch geordneter Uebungsstücke zum Clavierspielen. Drei Hefte. (Jedes 12 gGr.)
18. **Brauer, F.**: *Praktische Elementar-Pianoforte-Schule*. Leipzig, E. Pönicke. (1 Thlr.)
19. a. **André, A.**: *Instructive Variationen* für's Pianoforte. Op. 31. Offenbach, bei Joh. André.

19. b. **Rinck**: *Uebungsstücke*. Op. 60. Liv. I. (18 gGr.) II. (1 Thlr. 6 gGr.)
20. a. **Heinroth**: *Variationen* für Lehrer und Schüler. (8 gGr.)
20. b. **Brauer**: *Leichte und angenehme Uebungsstücke* zu vier Händen, in stufenweiser Folge ꝛc. Weißenfels, Meusel (Leipzig, bei Weigand). Drei Hefte. (à 5 gGr.)
21. **Rinck**: *Klavierschule*.

Das cursorische Durchgehen oder „vom Blatte spielen" von Klavierstücken unterbleibt noch, damit der Lernende sich vorher in den Elementen der Technik befestige.

*) Näheres hierüber in der „Euterpe", Jahrgang 1, Nro. 8.

2. Gesang. Besondere Stimmübungen finden nicht statt, da der Stimmbruch bevorsteht. Dagegen aber:

a) Treffübungen, nach irgend einer Elementargesanglehre.

b) Einüben von Liedern mit leichter Clavierbegleitung.

22. **Wedemann**: Hundert deutsche Volkslieder mit Begleitung des Klaviers. Weimar, bei Voigt. Zwei Hefte. (1 Thlr. 8 gGr.)

23. **Kindner**: Musikalischer Jugendfreund. I und II. (à 1 Thlr.)

24. **Fink, G.**: Musikalischer Hausschatz der Deutschen. Eine Sammlung von tausend Liedern und Gesängen mit Singweisen und Klavierbegleitung. Zehn Lieferungen. (à 8 gGr.)

c) Auswendiglernen von Chorälen mit dem Urtexte.

d) Theilnahme an Gesangaufführungen aller Art, wenn auch nur im Nachlesen einer Stimme bestehend.

3. Notenschreiben, wenigstens für den Bedarf der Einübung, es führt vielfach in die Musik ein, darf aber, freilich aus nahe liegenden Gründen, nicht mit einem zu großen Aufwande von Zeit verknüpft sein.

4. Hören. Ueberall, wo es nur angeht. Ist, wie auch das Notenschreiben auf allen Stufen fortzusetzen und deßhalb nicht weiter zu erwähnen.

5. Allgemeine Musiklehre.

25. **Marx, A. B.**: Allgemeine Musiklehre. Ein Hülfsbuch für Lehrer und Lernende ꝛc. Zweite Auflage. Leipzig, Breitkopf und Härtel. (2 Thlr.)

Zweite Stufe.

Fortsetzung des Vorigen. Geigen.

1. Klavier.

26. **Bertini**: Zwölf leichte Stücke. 1. und 2. (à 12 gGr.)

27. **Clementi**: 6 Son. progress. Op. 36. Erste und zweite Folge. Offenbach, bei André. (1 Thlr.)

28. **Cramer**: 6 pet. Son. Suit. 1. 2. (à 18 gGr.)

29. **Czerny**: 3 Rondeaux mignons facil. Oev. 231. Nro. 1 — 3. (à 8 gGr.)

30. **Diabelli**: Sonatinen in allen Tonarten. (à 6 gGr.)

31. **Weber, C. M. v.**: 6 Pièces faciles à 4 M. I. II. (à 20 gGr.)

32. **André**: 6 Sonatines faciles à 4 M. Op. 45.

2. Durch die Studien der ersten Stufe dürfte das Ohr des Lernenden so weit gebildet sein, daß nun das Geigen beginnen kann. Auf die Wichtigkeit, die Elemente des Technischen ordentlich zu erlernen, muß hier wiederholt hingedeutet werden. Treffliche Belehrung hierüber gewährt:

33. **Spohr, L.**: Violinschule. Wien. (10 Thlr.)

Uebrigens aber ist dieses Werk nicht dazu geeignet, einen Anfänger ausschließlich darnach zu führen, indem die Schritte von einer Stufe zu andern viel zu groß sind.

Ganz für die ersten Anfänger berechnet und zugleich in die Spohr'sche Schule einführend ist dagegen:

34. **Ries, Hubert**: Zwölf Studien in fortschreitender Schwierigkeit. Wien, Haslinger. (15 gGr.)

Uebungsstoff für die ersten Anfänger enthalten:

35. **Schön, M.**: Erster Lehrmeister für den praktischen Violin-Unterricht in stufenweise geordneten Uebungen ꝛc. Op. 22. Lief. I und II. (à 16 gGr.) Breslau, F. E. C. Leuckart.

36. **Derselbe**: Erster Violin-Unterricht. 46 Uebungsstücke. (12 gGr.)

37. **Derselbe**: Aufmunterung für junge Violinspieler. Heft I und II. (à 12 gGr.)

38. **Zimmermann**: Violinschule. Dresden, beim Herausgeber. 31 Hefte. (à 4 gGr.)

39. **Campagnoli, B.**: Nouvelle Méthode de la Mécanique progressive du Jeu de Violon, divisée en 5 Parties et distribuée en 132 Leçons progressives pour deux Violons et 118 Etudes pour un Violon seul. Oeuv. 21. à Leipsic, chez Breitkopf et Härtel. (6 Thlr.)

40. **Derselbe**: 101 Uebungsstücke für zwei Violinen. (2 Thlr.)

41. **Pleyel, J.**: Douze petits Duos pour deux Violons. Formant quatre suites d'une difficulté graduée. Oeuv. 8. à Leipsic, chez Kühnel. (12 gGr.)

42. **Bruni, B.**: Six Duos de Violon pour les commençans. Oeuv. 34. chez Breitkopf et Härtel à Leipsic. (16 gGr.)

43. **Bruni, B.**: Six Duos faciles pour deux violons. Oeuv. 35. à Offenbach, chez J. André. (18 gGr.)

44. **Göze**: Leichte Duetten. Weimar. (8 gGr.)

45. **Brunner**: Vierzig kleine Etuden. Für Kinder geschrieben, die noch keine Octave greifen können ꝛc. Op. 43. Vier Hefte. Leipzig, bei Klemm. (à 8 gGr.)

Wichtigen Uebungsstoff enthält auch jedes Choralbuch; ja es kommt dem Lernenden gerade auf dieser Stufe ganz besonders zu, daß er Choräle geige, nach Noten und auswendig.

Damit der Schüler rein greifen lerne, muß man seinem Ohre auf alle Weise zu Hülfe kommen, anfangs durch Mitspielen derselben Noten, später durch eine begleitende Stimme. Wo es angeht, mag man Choräle mit Begleitung der Orgel geigen lassen. Zwei oder mehrere gleich ungeübte Anfänger zu Duetts zusammenzustellen, ist unzweckmäßig.

Dritte Stufe.

Fortsetzung des Vorigen. Klavierspielen vom Blatte. Orgelspiel.

1. Klavier. Während die Fingerübungen fortgesetzt werden, mag nun auch das Spielen von sogenannten „Etüden", d. h. von solchen Stücken, welche einen bestimmten technischen Zweck haben und zugleich irgend eine musikalische Idee ausdrücken, eintreten. In den Etüden ist

das technisch Bildende gleichsam concentrirt; deshalb fördern sie in dieser Beziehung weit mehr, als andere, freie Compositionen, welche jedoch auch nicht fehlen dürfen. Ich empfehle:

46. **Bertini:** 25 Études faciles et progressives. (Für Schüler, welche die Octave noch nicht spannen können.) Op. 100. Berlin, Bote und Bock. Zwei Hefte. (1 Thlr.) — Auch für größere Hände sehr gut.

47. **Derselbe:** Le Répos. 24 Pièces instructives, faciles et agréables. Op. 101. Nro. 1 — 7. (à 8 gGr.)

Freie Tonstücke:

48. **Haßlinger:** Jugendfreund, Sonatinen aus allen Tonarten. (à 8 — 12 gGr.)

49. **Kuhlau:** Einzelne Sonatinen und Rondo's. Op. 55. 59. 60.

50. **Mühling:** Sechs kleine Sonatinen. 1. — 3. (18 gGr.). 4. — 6. (18 gGr.)

51. **Haydn, J.:** Die leichteren Sonaten, z. B. Cah. I und II der Leipziger Ausgabe.

52. **Kozeluch, C.:** Douze Piéces pour le Pianoforte. Op. 42. — Immer noch zu empfehlen.

53. **Hummel:** Rondeau villageois. Op. 122. (12 gGr.)

54. **Czerny, C.:** Recréation pour la Jeunesse. 12 Rondeaux instructifs et agréables. Op. 385. Nro. 1 — 12. (à 8 gGr.)

55. **Burkhardt, S.:** 3 Rondeaux faciles, doigtées et progress. Op. 6. Nro. 1 — 3. (à 8 gGr.)

56. **Rinck, H.:** 3 Divertissements pour le Pianoforte à 4 mains. Op. 35. à Offenbach, chez J. André.

57. **André, Ant.:** Divertissements für das Pianoforte zu 4 Händen. Op. 18. 19. 20.

58. **Derselbe:** Zwölf Pieçen für das Pianoforte zu 4 Händen. Ebendaselbst. Nro. 57 — 59 sind auch schon für die zweite Stufe brauchbar.

59. **Eichhof:** Theomele. Gütersloh, Bertelsmann. Erstes und zweites Heft. (à 16 gGr.)

Zum „Spielen vom Blatte", welches nun beginnt, um nicht wieder abgebrochen zu werden, sind Anfangs wieder die allerleichtesten Sachen zu wählen. Es kommt darauf an, daß der Schüler „fortgehen" lerne, wozu auch gehört, daß er, um im Tempo zu bleiben, alle Noten, die er nicht zu rechter Zeit abspielen kann, ohne Weiteres weglasse. Allerdings wird eine Zeitlang die Bewegung nur langsam genommen, späterhin aber ist es recht zweckmäßig, den Lernenden zuweilen gleichsam an's Schlepptau zu nehmen und ihn stürmisch von Seite zu Seite fortzuführen. Das Spielen vom Blatte ist für die ganze musikalische Bildung von entschiedener Wichtigkeit.

2. Gesang. Es werden, wenn die Stimme noch nicht sollte gebrochen sein, die Treffübungen, das Einüben von Chorälen, das Singen am Klavier und die Theilnahme an Gesangaufführungen fortgesetzt. Zum Singen am Klavier empfehlen sich für diese Stufe:

60. **Schulz, L. A. P.**: Lieder im Volkston. Hamburg, Cranz. Zwei Hefte. (20 gGr)

61. **Reichardt, L. F.**: Acht Lieder für Kinder. Ebendaselbst. (8 gGr.)

62. **Rink**: Zwölf Duetten, mit Pianoforte. Bonn, Simrock. (1 Thlr. 2 gGr.)

63. **Geyer, F.**: Sechs religiöse Gesänge ꝛc. für Sopran und Alt. Op. 2. Berlin, Lüderitz. (20 gGr.)

3. Geigen. Wird in der für die vorige Stufe bezeichneten Weise fortgesetzt. Der Lernende muß jeden Falls so bald als möglich aller Tonleitern in der ersten Lage mächtig werden und sie alle Tage wenigstens ein Mal von der ersten bis zur letzten langsam durchspielen. Zur Ergötzung nach angestrengtem Ueben dienen:

64. **Diabelli**: Journal leichter und angenehmer Melodieen, für zwei Violinen. Dreizehn Hefte. (à 16 gGr.)

65. **Schön, M.**: Der Sonntagsgeiger. Breslau, Leuckart. (12 gGr.)

4. Orgelspiel. Das eigentliche Ueben wird unter gewöhnlichen Verhältnissen immer am Klavier — dem ein schweigendes Pedal leicht beigefügt werden kann — stattfinden müssen, so daß der Lernende nur das bereits Einstudirte auf der Orgel vorträgt.

66. **Mühling**: Hundert instructive Orgelstücke. Op. 50. Bonn, Simrock. Zwei Lieferungen. (Jede 19 gGr.)

67. **Rinck**: Orgelschule. Fünf Theile. Op. 55. Ebendaselbst.

68. **Gebhardi, E.**: Orgelschule. I. Op. 12. (2 Thlr.) Erfurt, bei Gebhardi. II. (3 Thlr.) erscheint so eben.

69. **Schütze**: Orgelschule, nebst Handbuch. Zweite Auflage. Dresden, bei Arnold. (2 Thlr. 12 gGr.)

70. **Rinck**: Theoretisch-praktische Anleitung zum Orgelspielen ꝛc. 2te Aufl. Drei Theile in einem Bande. Darmstadt 1844, Diehl. (3 Thlr.)

71. **André, Jul.**: Anleitung zum Selbstunterricht im Pedalspiel. Offenbach, bei J. André, 1834. (12 gGr.)

72. **Rinck**: Vierzig kleine, leichte, vermischte Orgelpräludien. Op. 37. Ebendaselbst. (18 gGr.)

73. **Körner, W.**: Der angehende Organist. Eine große Auswahl von leichten Orgelstücken enthaltend. Zweite Auflage. Erfurt, bei W. Körner. (3 Thlr.)

74 **Körner, W.** und **Ritter**: Der Orgelfreund. Ebendaselbst. Bis jetzt fünf Bände (à 1 Thlr.)

Unstreitig die reichhaltigste und bedeutsamste Anthologie alter und neuer Orgel-Compositionen.

Außer den in diesen Werken enthaltenen Elementar-Stücken können nun auch schon ausgesetzte, mit Zwischenspielen versehene Choräle gespielt werden. Gut ist's, wenn der Schüler mehrere derselben auswendig lernt. An Choralbüchern mit Zwischenspielen ist kein Mangel.

75. **Fischer, W. G.**: Choral-Melodienbuch, vierstimmig ausgesetzt mit Vor- und Zwischenspielen. Zwei Theile. Gotha, bei J. Perthes, 1820. (Ladenpreis 8 Thlr.)

76. **Rinck, Natorp** und **Kettler**: Choralbuch für evangelische Kirchen Zweite Auflage. Essen, bei Bädeker. (3 Thlr. 12 gGr.)
77. **Bach, W.**: Choralbuch. (3 Thlr., das kleinere 1 Thlr.)
78. **Zschiesche, H. A.**: Choralbuch. Guben und Cottbus, E. Meyer. (3 Thlr.)
79. **Mitsche**: Choralbuch. Berlin, Bechtold und Hartje. (2 Thlr. 16 gGr.)
80. **Hesse**: Evangelisches Choralbuch. Breslau, Weinhold. (2 Thlr.)
81. **Wendt**: Choralbuch.
82. **Mühling**: Choralbuch. Magdeburg.
83. **Herrling**: Sammlung von Chorälen, mit Vor- und Zwischenspielen ꝛc. Altdorf, beim Herausgeber. (1 Thlr. 8 gGr.)
84. **Müller**: Choralbuch. Magdeburg.
85. **Heinrich, J. G.**: Ausgesetzte Choräle ꝛc. Mit vielen Zwischenspielen. Zweite Auflage. Berlin, F. S. Lischke. (1 Thlr. 12 gGr.)
86. **Volkmar, A. B.**: Choralbuch. Mit Vorspielen, Zwischenspielen und Nachspielen. Kassel, J. C. Krieger. In Lieferungen. (Jede zu 12 gGr.)
87. **Hentschel, C.**: Evangelisches Choralbuch. Weißenfels, F. Meusel. (1 Thlr. 16 gGr.) — 206 Choräle mit vielen Varianten enthaltend.
88. **Töpfer, J. G.**: Allgemeines Choralbuch, mit doppelten Zwischenspielen. Erfurt, W. Körner. In Lieferungen. (à 6 gGr.)
89. **Möhler, J. W.**: Evangelisches Choralbuch. Zweite Auflage. Ludwigslust, beim Herausgeber.

Unter den Choralbüchern ohne Zwischenspiele sind zu erwähnen, die von:

90. **Kühnau.**
91. **Umbreit.** Gotha, Becker. (4 Thlr.)
92. **Schicht.** Leipzig 1819, Breitkopf und Härtel. (8 Thlr.)
93. **Schneider, Fr.** Halberstadt (Leipzig, Hofmeister). (2 Thlr. 8 gGr.)
94. **Becker.** Leipzig 1844, Fr. Fleischer. (2 Thlr.)

Bemerkenswerth ist auch:

95. Hauschoralbuch. Alte und neue Choralgesänge mit vierstimmigen Harmonien und mit Texten. Gütersloh 1844, bei C. Bertelsmann. 327 Nummern, 240 Seiten. (12 gGr.)

Nächstens erscheint:

96. **Erk**: Anthologie vierstimmiger Choräle aus den Meisterwerken des sechzehnten und siebenzehnten Jahrhunderts. (Nicht über 1 Thlr.)
Eine Probe daraus enthält die „Euterpe" 1844, Nro. 7.

Verschiedene Bearbeitungen eines und desselben Chorals finden sich, (ausgesetzt) in folgenden Werken:

97. **Rinck**: Der Orgelfreund, oder Studien für das Choralspielen. Hundert der auserlesensten Choräle mit Veränderungen. Mainz, bei B. Schott's Söhnen. Sieben Bände. (à 1 Thlr. 8 gGr.)
98. **Wedemann, W.**: Praktisches Orgelmagazin, enthaltend eine Sammlung der gangbarsten Choralmelodien, Modulationen ꝛc. Weimar, bei B. F. Voigt. Fünf Lieferungen. (à 12 gGr.)

Vierte Stufe.

Fortsetzung des Vorigen. Compositionslehre.

Warum die Compositionslehre jetzt erst eintritt? Aus demselben Grunde, weßhalb man beim Sprachunterrichte das Gebäude der Grammatik und Stylistik erst auf tüchtiger, praktischer Grundlage errichtet. Sollte Einer jedoch die Harmonielehre, als Eintritt in die Compositionslehre, lieber auf der dritten Stufe, zugleich mit dem Orgelspielen, anfangen wollen, so würde sich das wohl auch rechtfertigen lassen, indem doch schon auf der ersten und zweiten Stufe bedeutend vorgearbeitet wäre.

1. Klavier. Die Aufgaben häufen sich. Auf dieser Stufe soll der Lernende a) Fingerübungen fortsetzen, b) einen Anfang mit

99. **Clementi:** Préludes et Exercices dans tous les tons. Cah. 1. (1 Thlr. 8 gGr.)

100. **Schmitt, Al.:** 8 Etudes. Liv. 12. Bonn, bei Simrock. (1 Thlr.)

machen, c) Sonaten von Haydn und Mozart sehr fleißig einüben, d) viel vom Blatte spielen. Neben den Sachen von Mozart und Haydn mag übrigens auch mancherlei Neues von Kalkbrenner, Czerny u. A. gewählt werden. Zum Spielen vom Blatte werden sich namentlich auch vierhändige Ouvertüren eignen:

101. **Mozart's** Sonaten für Pianoforte allein und zu 4 Händen. Verlag von J. André in Offenbach. Sechs Lieferungen. (à 1 Thlr. 6 gGr.)

102. **Kalkbrenner:** Sonaten. Op. 13. 28. 35.

103. **Derselbe:** Rondo's. Op. 59. 67.

104. **Ries, F.:** Zwei Sonaten. Op. 1.

105. **Mozart:** Ouvertures, arr. à 4 m. pour Piano. Offenbach, chez J. André. (à 10 gGr.)

2. Gesang. Wir nehmen an, der Stimmwechsel sei vorüber. Nun wird fleißiges Singen der Tonleiter sehr förderlich sein. Außerdem eignen sich für diese Stufe:

106. **Weinlig, C. T.:** 30 kurze Singübungen für Tenor. Leipzig. (1 Thlr. 12 gGr.)

107. **Derselbe:** 25 kurze Singübungen für die Baßstimme. Leipz. (1 Thlr.)

Von eigentlichen Gesängen mögen empfohlen sein:

108. **Reichardt, Louise:** 6 Lieder von Novalis. Op. 4. Hamburg, Böhme. (14 gGr.)

109. **Dieselbe:** 12 Gesänge. Op. 3. Ebendaselbst. (1 Thlr.)

110. **Rinck:** 6 geistliche Lieder für die Baßstimme. Op. 81. Mainz, Schott. (20 gGr.)

111. **Klein, B.:** 5 geistliche Gesänge. Zweite Sammlung. (12 gGr.)

112. **Kuschky:** Sammlung von Gesängen, 110 Stücke der besten älteren und neueren Componisten. Leipzig, C. H. Reclam sen. (1 Thlr.)

3. Geigen. Hier müssen wir nun auch allmählig zu eigentlichen Etüden schreiten. Sehr passend für diese Stufe sind:

113. **Benda**: Etudes ou Caprices. Liv. 1. (16 gGr.)

Außerdem:

114. **Schön**: Aufmunterung für junge Violinspieler. III. IV.

Kann man übrigens der Spohr'schen Violinschule habhaft werden, so gebrauche man jetzt die Uebungsstücke bis etwa Nro. 31. Diese trefflichen Sätze werden, genau so gespielt, wie der Meister es haben will, vom größten Nutzen für den Lernenden sein. Dann mögen Duetten folgen.

115. **Mühling**: Instructive Duetten. Zwei Lieferungen.

116. **Mozart**: Duetten. Op. 70. Liv. 1 — 4. (à 1 Thlr. 3 gGr.)

117. **Viotti, J. B.**: 6 Duos. Op. 5. 2 Livr. (à 1 Thlr. 8 gGr.) Mainz, B. Schott's Söhne. — Schon ziemlich schwierig.

Leichter sind:

118. **Kanse**: 6 leichte Duetten. Op. 43. Liv. 1 — 6. (à 8 gGr.)

Kann endlich der Lernende bei größeren Musiken an der zweiten Violine mitwirken, so möge er diese Gelegenheit zu seiner Weiterbildung mit Dank benutzen.

4. Orgelspiel. Zunächst strebe der Schüler nun darnach, jeden Choral vom Blatte spielen zu können. Das Auswendiglernen solcher Choräle ist fortzusetzen. Außerdem sind leichte Orgelstücke, wie sie in den bereits genannten und in folgenden Werken sich finden:

119. **Rinck**: Mehrere Sammlungen, namentlich Op. 82 und 93. Bonn, bei Simrock. Dann auch: 12 Adagio's für die Orgel. Ebendaselbst.

120. **Hesse**: Nützliche Gabe für Orgelspieler. Breslau. Zwei Bändchen. (à 16 gGr.)

121. **Bach**: Der praktische Organist. Berlin. Drei Abtheilungen. (à 1 Thlr.)

122. **Wendt, E. M.**: 24 leichte Präludien für Anfänger im Orgelspielen. Op. 5. Bonn, bei N. Simrock. (10 gGr.)

123. **Mühling**: Orgelstücke. Op. 52. (19 gGr.)

124. **Ritter, A. G.**: Tonstücke für die Orgel. Rudolstadt, G. Müller. Vier Hefte. (à 8 gGr.)

einzuüben, wobei dem Pedal eine besondere Aufmerksamkeit zu widmen ist. Eine eigenthümliche Erfahrung ist es, daß auf dieser Stufe viele Schüler fast mit Gewalt müssen von großen und schweren Sachen zurückgehalten werden, obgleich sie, wenn man sie gehen läßt, dieselben arg verunstalten. Allen solchen in die Weite und Breite strebenden jungen Leuten gebe ich zu bedenken, daß sie an einfachen Sachen viel mehr Musik lernen, als an kunstvollen Orgelwerken, weil sie den Zusammenhang und die Bedeutung der letzteren auf dieser Stufe noch nicht verstehen.

5. Compositionslehre. Dieser wichtige Gegenstand hat nun ein ganz besonderes Recht auf Zeit und Kraft des Lernenden.

Am faßlichsten ist von den mir bekannten, hierher gehörigen Werken:

125. **Schütze**: Praktisch-theoretisches Lehrbuch der musikalischen Composition. Nach pädagogischen Grundsätzen abgefaßt ꝛc. Zweite Auflage. Dresden und Leipzig, bei Arnold. (1 Thlr. 12 gGr.)

Auch ist dieses Werk mit besonderer Beachtung der Grundsätze einer bildenden Unterrichtsweise gearbeitet.

Weniger elementarisch, aber tiefer in die Musik einführend, ist:

126. **Gebhardi, L. C.**: Generalbaßschule, oder vollständiger Unterricht in der Harmonie- und Tonsatzlehre. Vier Bände. Erfurt und Leipzig. Erster Band (2 Thlr.). Zweiter Band (2 Thlr.) Dritter und vierter Band zusammen (4 Thlr.)

Erwähnung verdient auch:

127. **Schärtlich**: Handbuch der Harmonielehre für Seminarien, höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Potsdam 1838, F. Riegel.
Ist jedoch mehr wissenschaftlich, als unterrichtlich.

Wesentlich gefördert ist der Unterricht in der Compositionslehre durch:

128. **Marx, Dr. A. B.**: Die Lehre von der musikalischen Composition, praktisch-theoretisch zum Selbstunterricht, oder als Leitfaden bei Privatunterweisung und öffentlichen Vorträgen. Zwei Bände. Zweite Auflage.
Dieses geistvolle Werk wird aber beim Selbstunterricht nur Demjenigen von Nutzen sein, der bereits auf einer gewissen Höhe musikalischer und allgemeiner Bildung steht. Unter der Leitung eines tüchtigen Lehrers können jedoch auch gewöhnliche Schul-Präparanden darnach arbeiten, wenn sie eine namhafte Summe musikalischer Anschauungen und Fertigkeiten mitbringen. Fremd sollte es keinem Seminar- oder Präparandenlehrer sein.

Hier ist zugleich zu erwähnen:

129. a. **Steglich, G. Th. C.**: Praktische Vorstudien zur Fuge für angehende Klavierspieler, Organisten und Harmoniker, als Vorbereitung auf das Fugenspiel und den Fugensatz. Mit einem Commentar begleitet. Grimma, bei Gebhardt, 1843.
Schließt sich ganz dem Marx'schen Werke an.

Noch ist zu erwähnen:

129. b. **Kahle, C. H. A.**: Kurze Harmonielehre für Orgelspieler. Königsberg 1843, Th. Theile.

Als Hauptwerke für höheres Studium führe ich noch an:

130. **André, A.**: Lehrbuch der Tonsetzkunst. Band I und II. Abtheil. 1, 2 und 3. Offenbach, bei J. André. (6 Thlr. 16 gGr.)

131. **Weber, G.**: Theorie der Tonsetzkunst. Dritte Auflage in vier Bänden. Mainz, bei B. Schott's Söhnen. (6 Thlr.)
Ist nur Harmonielehre, aber als solche bis jetzt noch unübertroffen.

Fünfte Stufe.

Fortsetzung des Vorigen. Erfinden von Zwischenspielen. Viola. Cello.

1. Klavier. a) Fingerübungen. b) Anfang mit:

132. **Cramer, J. B.**: 84 Etüden in vier Lieferungen, jede 2 Thlr. Mainz, J. B. Schott's Söhne.

133. **Bertini:** 25 Etudes characteristiques. 2me Edition. Op. 66. Mainz, bei B. Schott's Söhnen. (3 Thlr.)

c) Fortgesetztes Einüben Haydn'scher und Mozart'scher Sachen, wozu auch Sonaten von Clementi kommen mögen. Neuere, den Kräften angemessene Sachen werden sich zwanglos anschließen.

134. **Clementi:** Sonaten. Op. 2, 12, 19, 40; Op. 2 und 12 passen auch für die vorige Stufe.

135. **Hummel:** Bagatelles. Op. 107. (1 Thlr. 16 gGr.)

d) Für das Spielen vom Blatte empfehle ich:

136. **Haydn:** Sinfonien, arrangirt zu vier Händen von **Klage**. Berlin, ehemals Klage'sche Buchhandlung.

137. **Weber, C. M. v.:** Ouverture zu Preziosa. Für's Pianoforte zu vier Händen eingerichtet von **Karl Klage**. Ebendaselbst. (18 gGr.)

138. **Mozart:** Sinfonien, arrangirt zu vier Händen von Demselben. Ebendaselbst. Nro. 1 in G (1 Thlr. 8 gGr.), Nro. 2 in Es (1 Thlr. 8 gGr.), Nro. 3 in C (1 Thlr. 16 gGr.), Nro. 4 in D (1 Thlr. 4 gGr.)

139. **Beethoven:** Sinfonien, desgleichen.

2. Gesang. a) Studien:

140. **Schneider, Fr.:** Solfeggien in allen Tonarten für Sopran oder Tenor, mit Pianoforte. (2 Thlr.)

141. Singübungen des Conservatoriums in Paris. Viertes Heft, für Bariton und Baß. (16 gGr.)

Besondere Treffübungen dürften von jetzt an unnöthig sein. Dagegen möchte das Notiren viel geübt werden. b) Gesänge mit Pianoforte:

142. **Beethoven:** 6 geistliche Lieder von **Gellert**. (16 gGr.)

143. **Löwe:** 5 geistliche Gesänge. Berlin. Zwei Lieferungen. (à 12 gGr.)

144. **Mühling:** Psalter und Harfe von **Spitta**.

145. a. **Reichardt:** Balladen und Lieder. Berlin, bei Kuhr. Vier Hefte. (à 12 gGr.)

145. b. Theomele. Band III, IV. Auswahl classischer Arien, Duetten, Terzetten ꝛc. Gütersloh, Bertelsmann. (Jeder Band 1 Thlr.)

Wohl zu merken ist, daß junge Tenorstimmen, wenn sie übermäßig angestrengt werden, wozu namentlich der Männerchor leicht Anlaß giebt, leicht für immer verdorben werden.

3. Geigen. Zunächst möchte in das zweite Heft der Studien von Benda überzugehen und in den Spohr'schen Uebungen fortzufahren sein. Auch wird Nro. 38 oben noch Beschäftigung bieten. Ferner sind für gegenwärtige Stufe geeignet:

146. **Schön, M.:** Zwölf Uebungen für die Violine. Erstes Heft. (14 gGr.)

147. **Viotti:** Trois Duos, Op. 18, 19. (à 1 Thlr. 6 gGr.)

148. **Fodor:** Six Duos. Op. 12. (2 Thlr.) — Schon ziemlich schwierig.

149. **Pleyel:** Trois Duos pour deux Violons. Oeuv. 24. Liv. I und II. Mainz, B. Schott. (16 gGr.)

Es fehlt übrigens nicht an anderen brauchbaren Duetten, die man aus jeder ordentlichen Leihanstalt beziehen kann. — Für Pianoforte, Violine und Cello haben wir in:

150. **Haydn:** Sonaten. Op. 40, 50, 72, 82.

einen trefflichen Schatz, der jetzt dem Schüler theilweise schon zugänglich sein dürfte. Dasselbe gilt auch von:

151. **Haydn's** und **Mozart's** Sonaten für Pianoforte und Violine. In verschiedenen Ausgaben.

Zur Erlernung der Viola benutze man:

152. **Brunk, B.:** Méthode pour l'Alto-Viola, chez Breitkopf et Härtel à Leipsic. (1 Thlr. 12 gGr.)

Wo mehrere, bis hieher vorgedrungene junge Leute zusammen sind, da mögen Einige anstatt zur Viola, sogleich zum Cello greifen, mit Benutzung von:

153. **Dotzauer:** Violoncell-Schule. (4 Thlr.)

154. **Derselbe:** 12 Pièces faciles pour 2 Violoncelles Op. 52.

155. **Derselbe:** Pièces pour les prémiers Commençans, pour 2 Violoncelles. Op. 159.

und dann können Quartetts theils streng eingeübt, theils von Blatte gespielt werden. Es ist aber hier nur von Sinfonien, Ouvertüren und dergl., die für Quartett arrangirt sind, die Rede. Für diesen Zweck führe ich an:

156. **Haydn:** Sinfonie in D arrangirt für Quartett. (1 Thlr. 12 gGr.)

157. **Mozart:** Sinfonie in C-Dur arrangirt für Quartett. (1 Thlr. 12 gGr.)

158. **Derselbe:** 6 Ouverturen, arrangirt für Quartett. (2 Thlr.)

159. **Beethoven:** Sinfonie. Nro. I. Arrangirt für Quartett. (1 Thlr. 16 gGr.) — Schon ziemlich schwer.

Diese Quartettübungen mögen beiläufig auch den Schullehrervereinen empfohlen sein. Manche Sachen, wie z. B. Nro. 158. sind für Pianoforte zu 4 Händen und auch für Quartett zu haben, und man kann sie auf beide Arten zugleich ausführen. Die kleinen Uebelstände, die sich bei einer strengen Prüfung dieses Verfahrens herausstellen, verschwinden gegen das Uebende und Erfreuende, welches mit demselben unbezweifelt verbunden ist.

Was Original-Quartetts und Trio's betrifft, so sind die meisten für diese Stufe noch etwas schwer. Doch kann der Versuch gemacht werden mit

160. **Pleyel:** 6 Quartett's. Op. 1 (2 Thlr. 12 gGr.). Op. 5 (2 Thlr. 18 gGr.). Op. 8 (1 Thlr. 16 gGr.).

Sehr leicht, jedoch freilich ohne höhern Werth, sind

161. **Götze, J. Fr.:** Zehn leichte Terzetten für zwei Violinen und Cello. Weimar, B. F. Voigt.

162. **Derselbe:** Sechs ganz leichte Quartetten für zwei Violinen, Viola und Cello. Op. 48. Ebendaselbst.

4. Orgelspiel. Der Lernende übt sich nun stark im Bilden von Zwischenspielen, auf dem Papiere und am Instrumente. Zum Studium der Zwischenspiele dient unter Anderm:

163. **Piening**: Anleitung ꝛc. Altona, bei Aue.

Im Uebrigen geht das Einüben und Auswendiglernen von Orgelstücken seinen Gang. Sebastian Bach'sche Sachen sind hier noch nicht am Orte. Dagegen mag nun folgendes treffliche Werk:

164. **Rinck**: Vorspiele zu den gebräuchlichsten Chorälen der evangelischen Kirche. Essen, bei Bädeker, 1833. (3 Thlr. 12 gGr.) — Ein Nachtrag dazu: Dreißig Choräle mit Präludien und Zwischenspielen. Ebend. (1 Thlr.)

fleißig benutzt werden.

Wichtig zum Verständniß desselben ist:

165. **Natorp**: Ueber Rinck's Präludien. Ebendaselbst 1834. (10 gGr.)

welche Schrift zugleich einen allgemeinen Werth für Auffassung von Orgel-Compositionen hat und sehr faßlich geschrieben ist. Ueberhaupt kann nun von dieser Stufe an der Lernende Dieses und Jenes über Musik lesen. Folgende Schriften eignen sich ganz oder theilweise dazu:

166. **Hientzsch**: Eutonia. Eine hauptsächlich pädagogische Musik-Zeitschrift ꝛc. Breslau. Zehn Bände. (à 1 Thlr.)

167. **Kocher**: Die Tonkunst in der Kirche. Stuttgart 1823. (12 gGr.)

168. **Heinroth, J. A. C.**: Musikalisches Hülfsbuch für Prediger, Cantoren und Organisten. Göttingen 1833. (16 gGr.)

169. **Becker, C. F.**: Rathgeber für Organisten ꝛc. Leipzig 1828. (12 gGr.)

170. a. **Keßler, Fr.**: Der musikalische Kirchendienst. Barmen 1832. (1 Thlr. 4 gGr.)

170. b. **Türk, D. G.**: Von den wichtigsten Pflichten des Organisten. Neu bearbeitet von **Dr. Naue**. Halle 1838. (21 gGr.)

171. a. **Lindner, F. W.**: Das Nothwendigste und Wissenswertheste aus dem Gesammtgebiete der Tonkunst. Leipzig 1840. (1 Thlr. 18 gGr.)

171. b. **Natorp, B. C. L.**: Ueber den Gesang in den Kirchen der Protestanten ꝛc. Essen, bei Bädeker, 1817. (1 Thlr. 4 gGr.)

Von Orgelsachen mögen noch angeführt werden:

172. **Brauer, Fr.**: Vorspiele zu Hentschel's evangelischem Choralbuche. Weißenfels, Meusel. (20 gGr.)

173. **Kühnstädt**: Fugen und Vorspiele. Op. 19. (14 gGr.)

174. **Becker, C. F.**: Zwölf Adagio's. Op. 9. Leipzig, bei Schubert. (8 gGr.)

175. **Karow**: Sammlung von Vorspielen. Bunzlau.

176. Museum für die Orgel. Meißen, Gödsche. Sechs Jahrgänge. (à 1 Thlr. 12 gGr.)

177. Orgel-Journal. Drei bis viet Jahrgänge. Mannheim, Heckel.

178. **Küster, H.**: 48 leichte Orgelpräludien. Op. 4. Berlin, Paez. (1 Thlr.)

179. **André, J.**: Op. 9, 14, 15, 16, 19, 21. Offenbach, bei André.

5. Compositionslehre. Was für ein Weg auch bisher eingeschlagen worden sein mag, so müssen doch auf dieser Stufe viele Choräle nach bezifferten Bässen ausgesetzt werden — eine alte, wohl in Ehren zu haltende Uebung. — Eine Zeitlang sind Choräle mit ganz einfachen Bässen zu bearbeiten, wie sie z. B. in dem für diese Uebung geeigneten Choralbuche von

180 **Gebhardi.** Erfurt, bei Demselben. (1 Thlr. 12 gGr.)

vorkommen. Künstlichere Bässe mögen alsdann folgen:

181. **Umbreit:** Choräle mit veränderten Bässen. Gotha, Becker. (1 Thlr. 12 gGr.)

182. **Kittel:** Choräle mit acht verschiedenen Bässen. Offenbach, bei André.

Rinck, in seinem „Choralfreunde", giebt auch ausgesetzte Choräle mit verschiedenen, signirten Bässen. Man schreibe die Melodie und den signirten Baß ab, füge die Mittelstimmen hinzu und vergleiche alsdann die Arbeit mit der des Meisters.

Sechste Stufe.

Fortsetzung des Vorigen. Choralspiel nach Signaturen. Freies Präludiren. Orgelbau.

1. Klavier. a) Den Kramer'schen Etüden könnten folgen oder zur Seite gehen:

183. **Bertini:** Etudes. Op. 94.

b) In Hinsicht auf freie Compositionen wäre das Spielen Mozart'scher, Haydn'scher, Cramer'scher und Clementi'scher Werke, wozu noch Dussek'sche kommen könnten, zwar fortzusetzen; dabei müßte aber nun auch ein Anfang mit Beethoven gemacht werden, wozu natürlich die Sachen aus seiner frühern Zeit mehr geeignet sind, als die aus der letztern, also etwa vor der Hand nur:

184. **Beethoven:** Op. 6, 10, 18. 6 Pièces (Menuettes), Op. 34. und von den zu vier Händen arrangirten Sachen das Septett und die ersten Trio's.

Zum Spielen vom Blatte mögen die leichteren Sachen von Hummel, Kalkbrenner, Moscheles, Ries, Czerny, Hünten ꝛc. dienen.

2. Gesang. Die Liederhefte von Mendelssohn-Bartholdy, Löwe, Reissiger, Marschner, Kalliwoda, Schubert, Lachner ꝛc., die in jedem guten Leihinstitut zu haben sind, bieten Schönes in Menge dar.

Wenig gekannt, aber sehr schön sind:

185. **Schnyder von Wartensee:** geistliche Gesänge von **Novalis.**

Uebrigens kann jetzt der Anfang mit dem Durchgehen von Klavierauszügen und dem Singen der Stimme angemessener Tenor- und Baßarien gemacht werden. Es wird nicht nöthig sein, die Wahl der Klavierauszüge ängstlich zu regeln; nur mögen sämmtliche neue Opern weg-

bleiben; und was alte Sachen betrifft, so rathe ich, erstlich nicht über Händel hinauszugehen und zweitens von Sebastian Bach sich noch fern zu halten. Nur der Vollständigkeit halber führe ich an;

186. **Haydn**: Schöpfung. Offenbach, bei André; Leipzig, bei Breitkopf und Härtel; Bonn, bei Simrock. (3 Thlr.)

187. **Derselbe**: Jahreszeiten. Offenbach, bei André. (5 Thlr.)

188. **Mozart**: Lob der Freundschaft. Leipzig, bei Breitkopf und Härtel. (1 Thlr.)

189. **Händel**: Messias. Berlin, bei Bote und Bock.

190. **Schicht**: Ende des Gerechten. Leipzig. (5 Thlr.)

191. **Neukomm**: Ostermorgen. (2 Thlr.)

192. **Graun**: Tod Jesu. Berliner Ausgabe. (2 Thlr.)

193. a. **Löwe, C.**: Die Siebenschläfer. Mainz, B. Schott's Söhne. (4 Thlr. 12 gGr.)

Zum Studium von Volksliedern, welches von Wichtigkeit ist, eignen sich am besten:

193. b. **Erk, L.** und **Irmer, W.**: Die deutschen Volkslieder mit ihren Singweisen. Berlin und Crefeld. Sechs Hefte. (à 8 gGr.)

193. c. **Erk, L.**: Neue Sammlung deutscher Volkslieder mit ihren eigenthümlichen Melodien. Berlin. Fünf Hefte. à 8 gGr.)

Für höheres Choralstudium:

194. a. **Winterfeld, v.** Der evangelische Kirchengesang und sein Verhältniß zur Kunst des Tonsatzes. Leipzig, Breitkopf und Härtel, 1843. Erster Theil. (12 Thlr.)

3. Geigen. Vorbringen im Spohr. Bei sehr guten Fortschritten könnte sich der Lernende wohl auch an

194. b. **Florillo**: Etude, formant 36 Caprices. Op. 3.

wagen. — Spielen vieler Duetts. Fortsetzung der Quartett-Uebungen.

195. **Haydn**: Quartetts in mehreren Ausgaben.

196. **Mozart**: Desgleichen.

4. Orgelspiel. Vor allen Dingen ist jetzt darauf hinzuarbeiten, daß man den Choral nach Signaturen möglichst fehlerfrei spielen lerne, und zwar mit Hinzufügung zweckmäßiger Zwischenspiele. Ferner übe sich der Lernende fleißig, kleine Vorspiele auf der Orgel oder am Klavier selbst zu erfinden, immer sich die Muster vergegenwärtigend, die er nun schon seit geraumer Zeit vor sich hat. Dabei werden fortwährend allerlei Orgelsachen von guten Meistern theils fest eingeübt, theils am Klavier cursorisch durchgegangen. Man achte auf:

197. Alle Sachen von **Rinck**.

198. Alle Sachen von **Hesse**.

199. **Becker** und **Ritter**: Orgelarchiv. Vier Hefte. Leipzig.

200. **Körner, W.**: Der wohlgeübte Organist. Auswahl von Nachspielen verschiedener Meister, aus den gewöhnlich vorkommenden Tonarten. Erfurt, bei W. Körner. (1 Thlr. 12 gGr.)

201. **Derselbe**, unter Mitwirkung von **H. W. Goltze**, **A. G. Theile**, **J. G. Töpfer**, **W. Wehemann** u. A.: Präludienbuch zu den evangelischen Choralbüchern von **C. G. Appel**, **A. W. Bach**, **C. F. Becker** ꝛc. Enthaltend leichte und kurze Choralvorspiele in allen nur möglichen Formen, namentlich Trio's und ausgeführte Choräle, Fughetten und Fugen, mit und ohne Pedal zu spielen. Erfurt, bei W. Körner. (3 Thlr.)

202. **Derselbe**: Der vollkommene Organist. Musterſammlung der verschiedenartigsten Orgelcompositionen älterer und neuerer Zeit ꝛc. Ebendaselbst. Erster Band. (Subscriptionspreis 1 Thlr. 12 gGr., Ladenpreis 3 Thlr.)

203. **Derselbe**: Postludienbuch, oder Sammlung von größtentheils leichten Nachspielen der bekanntesten und gangbarsten Dur- und Moll-Tonarten ꝛc. Erster Band. (1 Thlr.)

Die vorstehend genannten Körner'schen Orgelwerke bieten eine überaus reiche Auswahl gediegener Compositionen für das großartigste und mächtigste Instrument dar.

5. Compositionslehre. Welche Fortschritte auch hier gemacht sein mögen, so möchte es nun doch jedenfalls am Orte sein, zu vielen Chorälen selbst den Baß und die Mittelstimmen zu setzen. Auch kann mit zwei-, drei-, auch wohl vierstimmiger Figurirung von Chorälen ein Anfang gemacht werden, wozu Marx und Gebhardi treffliche Anleitung geben und Rinck im „Choralfreunde" viele Muster liefert.

6. Endlich würde nun das Studium des Orgelbaues nicht länger zu verschieben, auch die Bekanntwerdung des Lernenden mit dem Mechanismus der gewöhnlichen Blasinstrumente zu bewirken sein. Für Orgelbau empfehlen sich

204. **Töpfer**: Die Orgel, Zweck und Beschaffenheit ihrer Theile, Gesetze ihrer Construction und Wahl der dazu nöthigen Materialien; von dem Orgelbau-Accorde, nebst vortheilhaften Bau-Entwürfen ꝛc, ꝛc. Erfurt, W. Körner. (2 Thlr.)

205. **Seidel**: Die Orgel und ihr Bau. Ein systematisches Handbuch für Cantoren, Organisten ꝛc. Zweite Auflage. Breslau, F. E. L. Leuckart. (2 Thlr.)

206. **Schlimbach, G. C. F.**: Ueber Structur, Erhaltung, Stimmung und Prüfung der Orgel. Durchgesehen und vermehrt von **C. F. Becker**. Dritte Auflage. Leipzig, Breitkopf und Härtel. (1 Thlr. 8 gGr.)

Was die Blasinstrumente betrifft, so wende man sich an einen praktischen Mann (Stadtmusikus, Regiments-Musikmeister ꝛc. ꝛc.); da geht man am sichersten. Viel Gutes über sämmtliche musikalische Instrumente ist zu lesen in:

207. **Schneider, W.**: Beschreibung der musikalischen Instrumente. Neisse 1844. (1 Thlr. 4 gGr.)

Die Fortsetzung der auf der vorigen Stufe begonnenen musikalischen Lectüre versteht sich von selbst.

208. **Rochlitz**: Für Freunde der Tonkunst. Vier Bände. Leipzig 1824 — 1832. (8 Thlr.)

209. **Ditters dorf, K. v.:** Lebensbeschreibung. Seinem Sohne von ihm selbst in die Feder dictirt. Leipzig 1810. (1 Thlr. 8 gGr.)

210. **Griesinger, G. A.:** Biographische Notizen über Joseph Haydn. Leipzig 1811. (16 gGr.)

211. **Schindler, A.:** Biographie von Ludwig v. Beethoven. Münster 1840. (2 Thlr. 16 gGr.)

212. **Nissen, J. N. v.:** Biographie von W. A. Mozart. Leipzig 1828. (3 Thlr. 6 gGr.)

213. **Schilling:** Universallexicon der Tonkunst (unter Mitwirkung von **Fink, Heinroth, Marx, Nellstab** u. A.). Sechs Bände. Stuttgart, F. H. Köhler, 1834 — 1839. (15 Thlr. 7 gGr.)

214. **Derselbe:** Handlexicon der Tonkunst. Zwei Bände. Augsburg 1843. (1 Thlr. 16 gGr.)

Siebente Stufe.

Fortsetzung des Vorigen.

1. Klavier. Ernstes Studium von:

215. **Bach, Seb.:** Le Clavecin bien tempéré. Edition nouvelle par **Ch. Czerny.** Leipzig, C. P. Peters. Theil I. II. (6 Thlr.)

Gleichzeitig trete man nun dem Beethoven näher. Leichter und faßlicher sind im Allgemeinen die Werke der früheren, schwerer und tiefsinniger die der späteren Periode. — Ebenso gehe man jetzt an die Clavierſachen von Mendelssohn, die des Herrlichen so viel enthalten. Außerdem richte sich die Wahl vorzugsweise auf Hummel, L. Berger, C. M. v. Weber, Ries und Field.

216. **Beethoven:** Op. 2, 7, 10, 13, 14, 22, 26, 27, 28, 29 oder 31, 34, 35, 53, 57, 78, 81, 90.

217. **Mendelssohn-Bartholdy:** Op. 5, 6, 7, 15, 16, 28, 30, 33, 35, 38, 53.

2. Gesang. Theils verbunden mit dem Studium Händel'scher und Seb. Bach'scher Werke; theils der Neueren, namentlich Fr. Schneider, Spohr, Mendelssohn, Löwe sich zuwendend. Besondere Stimmübungen nach Bedürfniß.

3. Geigen. Wo möglich Mitwirkung bei einem eigentlichen Quartett. Fortsetzung der Etüden.

218. **Kreutzer:** 40 Etudes. (1 Thlr. 8 gGr.)

4. Orgelspiel. Fortgesetzte Uebung im Vortrage des Chorals mit Präludium und Zwischenspielen. Außerdem vorzugsweise Sachen von Seb. Bach und anderen älteren Meistern.

219. **Bach, Seb.:** Choral-Vorspiele. Leipzig. Erstes bis viertes Heft. (à 16 gGr.)

220. **Derselbe:** Noch wenig bekannte Orgelcompositionen, herausgegeben von **Marx.**

221. **Commer, F.:** Sammlung der besten Meisterwerke des siebenzehnten und achtzehnten Jahrhunderts ꝛc. 153 Orgelstücke enthaltend. Berlin. (3 Thlr.)

5. Compositionslehre. Auf diese Stufe gehören: Fortgesetztes Bearbeiten von Chorälen auf jede mögliche Weise, dann Fuge und Kanon, Orgelpräludien.

6. Fortsetzung der Lectüre.

222. **Finx**: Erste Wanderungen der ältesten Tonkunst. Mit acht Kupfertafeln. Essen, bei Bädeker, 1831. (1 Thlr. 16 gGr.)

Achte Stufe.

Freie Studien. Geschichte. Aesthetik.

Fortbildung der Technik. Uebung von Meisterwerken des Gesanges, des Klaviers, der Orgel, der Violine. Partituren-Studium, in die alte Zeit hinauf-, in die neue herabgehend, immer aber sich zu S. Bach, Händel, Mozart, Beethoven zurückwendend. Freie Compositionen.

223. **v. Winterfeld**: Joh. Gabrieli und sein Zeitalter. Drei Theile. Berlin 1834. (12 Thlr.)

224. **Kiesewetter, R. G.**: Geschichte der Musik. Leipzig 1834. (2 Thlr.)

225. **Nägeli, H. G.**: Vorlesungen über Musik. Stuttgart 1826. (1 Thlr. 16 gGr.)

226. **Thibaut**: Reinheit der Tonkunst. Zweite Auflage. Heidelberg 1826. (22 gGr.)

227. **Hand, Ferd.**: Aesthetik der Tonkunst. Zwei Theile. Leipzig 1837 und 1841. (5 Thlr.)

228. **Dehn, C. W.**: Biographische Notizen über Orlando de Lassus. Aus dem Französischen übersetzt, mit Anmerkungen.

229. **Berg, Conr.**: Ideen zu einer rationellen Lehrmethode für Musiklehrer überhaupt, mit besonderer Anwendung auf das Clavierspiel. Mainz 1826. (12 gGr.)

230. **Reichardt, J. F.**: Berlinische musikalische Zeitung. Zwei Jahrgänge. Berlin 1805 und 1806. (4 Thlr.)

231. **Derselbe**: Musikalisches Kunstmagazin. Zwei Bände. Berlin 1782 und 1791. (8 Thlr.)

232. **Rellstab**: Iris, Zeitschrift, jetzt geschlossen. Berlin 1830 — 1832. Drei Jahrgänge. (4 Thlr. 12 gGr.)

233. Allgemeine musikalische Zeitung. Leipzig, Breitkopf und Härtel. (Der Jahrgang 5 Thlr. 8 gGr.)

234. Musikalisch-kritisches Repertorium aller neuen Erscheinungen im Gebiete der Tonkunst. Herausgegeben durch einen Verein von Künstlern, redigirt von **H. Hirschbach**. Leipzig, Whistling (seit 1844). Jährlich zwölf Hefte. (4 Thlr.)

235. Cäcilia, eine Zeitschrift für die musikalische Welt, früher von **Gottfried Weber** redigirt, jetzt von **C. W. Dehn**. Band I. vom Jahr 1824, bis 1843 23 Bände. Mainz, bei Schott's Söhnen. (Der Band 1 Thlr. 16 gGr.)

236. Euterpe, ein musikalisches Monatsblatt für Deutschlands Volksschullehrer. In Gemeinschaft mit **L. Erk** und **F. M. L. Jacob** herausgegeben von **E. Heutschel**. Erfurt, W. Körner. (1 Thlr.)

Zum Schlusse rufe ich dem Leser noch folgende Worte Göthe's zu, die Fischer seinem „Leitfaden" als „Wahlspruch" vorgesetzt hat:

Weite Welt und breites Leben,
Langer Jahre redlich Streben,
Stets geforscht und stets gegründet,
Nie geschlossen, oft geründet;
Aeltestes bewahrt mit Treue,
Freundlich aufgefaßt das Neue,
Heitern Sinn und reine Zwecke;
Nun, man kommt wohl eine Strecke.

VII.

Der Unterricht im Zeichnen.

„Durch die Ausbildung der Anlagen zum Bilden und Formen wird Sinn für Schönheit, Anmuth, Lebensform und Ebenmaaß gewonnen.“

Harnisch.

I. Wesen des Zeichnens.

Durch das Zeichnen werden räumliche Formen mittelst Linien auf Flächen dargestellt. Unter Zeichnung versteht man entweder das Gezeichnete, oder das Zeichnen selbst.

Eine Zeichnung, als Product des Zeichnens, hat entweder einen außer sich liegenden Zweck — Maschinenzeichnungen, Situationspläne, anatomische Darstellungen ꝛc. — , oder sie ist um ihrer selbst willen da — Landschaften, Fruchtstücke ꝛc. — Im ersten Falle dient sie hauptsächlich dem materiell Nützlichen, im zweiten Falle ging sie hervor aus einem Drange nach äußerer Gestaltung des Schönen, und ist also Darstellung des Idealen. Aber auch Zeichnungen der ersten Art schließen das Schöne nicht aus, indem jeder Gegenstand ohne Ausnahme schön dargestellt werden kann.

Die räumlichen Formen, sind entweder Natur- oder Kunstformen, ferner entweder Grund- (geometrische) oder abgeleitete Formen.

Man unterscheidet verschiedene Arten des Zeichnens, namentlich:

1. Das Linearzeichnen, welches blos die Umrisse der Gegenstände nachbildet *), und das ausgeführte (ausführende) Zeichnen, wo die Flächen ausschattirt werden.

*) Manche verstehen jedoch unter Linearzeichnen das Zeichnen mit Anwendung des Zirkels und Lineals.

2. Geometrisches und perspectivisches Zeichnen. Jenes stellt die Gegenstände so dar, wie sie ihren Größenverhältnissen nach wirklich sind, dieses so, wie sie gesehen werden. Die geometrische Darstellung einer Seite eines Körpers heißt Aufriß, die der Grundfläche Grundriß. Manche nennen das geometrische Zeichnen auch ebenes Zeichnen.

3. Freies Handzeichnen und Reißen, je nachdem entweder ohne Lineal, Zirkel ꝛc., oder mit Anwendung dieser Hülfsmittel gearbeitet wird.

4. Copiren — Zeichnen nach gezeichneten Vorlagen, also nach Anschauungen, — Naturzeichnen — Zeichnen nach Gegenständen, also ebenfalls nach Anschauungen, Erfinden, — Zeichnen nach selbstgeschaffenen Vorstellungen, denen aber jederzeit Anschauungen zum Grunde liegen.

Bei allem Zeichnen ist das Auge, die Hand und der Schönheitssinn, bei dem Zeichnen aus der Erinnerung auch die Einbildungskraft und bei dem Erfinden die Phantasie bethätigt.

Sofern das Zeichnen dazu dient, sich Andern über Formen verständlich zu machen, oder sich selber diese vorzuführen und zu vergegenwärtigen, so ist es von wesentlichem Nutzen, und zwar für Jeden im Volke. Einige Linien thun oft mehr, als eine lange Beschreibung. Wer einen Gegenstand einmal zeichnet, der prägt sich seine Form tiefer ein, als wenn er ihn wiederholentlich ansieht. Vielen Handwerkern ist es nicht wenig förderlich, ein wenig zeichnen zu können ꝛc. — Sofern aber durch das Zeichnen der Schönheitssinn bethätigt wird, erfreut es, und zwar gehören die Freuden, welche es gewährt, zu den edelsten.

II. Wesen und Zweck, Wichtigkeit und Nothwendigkeit des Zeichenunterrichts.

Das Wesen des Zeichenunterrichts ergiebt sich aus dem Wesen des Zeichnens. Derselbe enthält:

1. Uebungen im Auffassen
   a) der Form an sich,
   b) des Schönen darin.

   Bildung des Auges und des Schönheitssinnes.
2. Uebungen im Darstellen
   a) des unmittelbar Vorliegenden — Nachzeichnen (Copiren), Abzeichnen (Naturzeichnen),

b) des Vorgestellten — Gedächtnißzeichnen, Erfinden.

Bildung der Hand im Dienste des Auges; Bildung der Einbildungskraft, der Phantasie, des Schönheitssinnes.

Von einem andern Gesichtspunkte aus unterscheiden wir:

1. Uebungen im Zeichnen von Linien, Winkeln und geometrischen Figuren, als Grundlegung für alles Uebrige — Elementarzeichnen.
2. Uebungen im Darstellen von allerlei Gegenständen — angewandtes Zeichnen.

In der Bildung der verschiedenen Kräfte, welche durch das Zeichnen bethätigt werden, liegt der Hauptwerth des Zeichenunterrichts.

Bildung des Auges und der Hand. — Die Kenntniß dessen, was Gott geschaffen, und dessen, was der Mensch gemacht hat, beruht zum großen Theil darauf, daß die Form der Dinge aufgefaßt werde. Ist doch die Form eine der wichtigsten Erscheinungsweisen der Körperwelt! Daß aber die Kenntniß der Schöpfung von Wichtigkeit sei, wer wollte das bezweifeln? Wenn der liebe Gott seine Werke so mannigfach gebildet, und wenn er uns das Vermögen gegeben hat, uns dieser Bildungen bewußt zu werden, so wird er wohl auch gewollt haben, daß wir nicht blind durch die Welt gehen. — Und daß nicht nur für die Naturformen das Auge des Kindes aufgethan werde, sondern auch für die Formen der Kunstwelt, damit nicht nur bald eine Pflanzenform, bald eine Thiergestalt, bald der Lauf eines Flusses, der Zug eines Gebirges, sondern eben so die Bauart eines Hauses, die Construction einer Maschine, der Plan einer Stadt u. s. w. sich ihm einpräge, das müssen wir ebenfalls für hochwichtig erklären.

Jedoch nicht bloß als Mittel zur Kenntniß dessen, was in der Welt ist, und zur Darlegung dieser Kenntniß, sondern auch als Ausrüstung für das, was der Mensch im Leben zu thun hat, ist Bildung des Auges und der Hand von großer Wichtigkeit. Das ist so klar, daß es keiner Nachweisung bedarf.

Bildung der Einbildungskraft. — Kenntniß und Verständniß der sichtbaren Welt, sofern sie Form und Gestalt hat, ist ohne geübte Einbildungskraft nicht möglich. Zugleich werden durch dieses Vermögen der Seele die Bilder zugeführt, aus denen die Phantasie neue Gestalten erzeugen kann. Ohne Phantasie aber ist wiederum kein Aufschwung in das Gebiet des Uebersinnlichen, in die Heimath der Religion denkbar.

Bildung des Schönheitssinnes. — Sie führt zu dem uneigennützigen Wohlgefallen, zu der Freude ohne Besitz, welche das Schöne in Kunst und Natur zu erregen vermag.

Zu dem Anschauen und Empfinden des Schönen ist zwar jeder Mensch von Natur bis auf einen gewissen Punkt befähigt, aber auch eben nur bis auf einen gewissen Punkt. Unendlich viel entgeht Demje-

nigen, dessen Schönheitssinn nicht gebildet ist. Greifen wir zum Beweise das erste beste Beispiel aus dem Leben heraus. Ein Handwerksbursch wandert durch eine Stadt voll schöner Werke der Baukunst. Stumpfsinnig zieht er zu dem einen Thore hinein, zu dem andern hinaus: das Schöne ist für ihn nicht vorhanden. Die fremden Gebäude, an denen er vorübergeht, können weder für die Gegenwart sein Interesse erregen, noch werden sie ihm in der Erinnerung etwas Anderes sein, als Steinmassen, hoch in die Luft ragend, inwendig hohl, mit Thüren und Fenstern versehen, aller Orten einander gleich, hervorgegangen aus der Nothwendigkeit, sich vor Wind und Wetter, vor Dieben und Räubern zu sichern. — Ein anderer Handwerksgesell zieht durch dieselbe Stadt. Wie viel Erfreuendes bietet sie seinem geweckten Kunstsinne dar! Stunden lang verweilt er mit dem lebhaftesten Antheil vor diesem, vor jenem Bauwerke; mit einer Fülle neuer Anschauungen befruchtet, wandert er weiter, und noch in der spätesten Zeit gedenkt er mit Freuden dieser Eindrücke aus seiner Wanderzeit.

Der Zusammenhang der Bildung für's Schöne mit der Bildung zur Sittlichkeit ist klar. In dem Erkennen und Empfinden, Lieben und Ueben des Schönen findet Rohheit und Gemeinheit des Sinnes, findet das Gefallen am Niedrigen und die Begierde nach grob-sinnlichem Genusse ein Gegengewicht. Ausdauernder Fleiß, Liebe zu stillem, sittlichem Thun, Ordnung, Reinlichkeit und Wohlanständigkeit sind aber die Tugenden und Gewöhnungen, welche durch den Zeichenunterricht besonders gefördert werden. *)

Fassen wir Alles zusammen, was über die Bedeutung, welche das Zeichnen an sich hat, und über den vielfachen Nutzen, den die Ausbildung der Zeichenkräfte gewährt, gesagt wurde, so erkennen wir, daß der Zeichenunterricht sowohl in formaler als materialer Hinsicht der Bildungsmomente nicht wenig enthält, und also ein wesentliches Mittel für die Volksschule ist, ihre Aufgabe: Hinleitung des Kindes zum Schönen, Wahren und Guten, umfassend zu lösen. **)

---

*) Friedrich der Große erkannte seine Soldaten, wenn sie längst das Heer verlassen hatten, an der Ordnung wieder, die in ihren Häusern herrschte. Ein Zeichenlehrer kann ähnliche Bemerkungen machen. So kam es vor, daß ein Knabe, der in eine Unterrichtsanstalt getreten war, wo er unter Anderm auch zur höchsten Sauberkeit beim Schreiben und Zeichnen angehalten wurde, bei seiner Rückkehr in's Vaterhaus durch die Entschiedenheit, mit welcher er sich jeder Verletzung der Reinlichkeit und Ordnung widersetzte, eine vortheilhafte Veränderung in dem äußern Leben der ganzen Familie hervorbrachte.

**) „Hunderte, welche ein geöffnetes Museum besuchen, können nicht gleichzeitig im Branntweinhause sitzen und werden bald fühlen, daß ein Gegensatz obwaltet zwischen Menschen, welche die Kunst zu Halbgöttern erhebt, und Menschengestalten, welche der Branntwein zum Vieh erniedrigt.“ —

England, im Jahre 1835, von Fr. v. Raumer.

III. Anwendung der allgemeinen Unterrichtsgrundsätze auf den Zeichenunterricht.

A. Angabe der nothwendigen Uebungsarten.

1. Es muß beides: Elementar-Zeichnen (Linien, Winkel, geometrische Figuren) und angewandtes Zeichnen geübt werden, jenes

„Durch die neuern Erziehungsbestrebungen ist auch dieses Bildungsmittel ein Gemeingut Aller geworden: der Maler, der Bildhauer und der Baukünstler sollen nicht mehr im alleinigen Besitze desselben sein. Es muß daher auch die Primärschule dafür sorgen, daß das Auge ihrer Zöglinge gebildet, ihre Hand geübt und zur Sicherheit der Darstellung geführt, und daß auch ihr Schönheitsgefühl geweckt und genährt werde. Sie wird dadurch dem Landmanne, dem Arbeiter, dem Handwerker und Gewerbsmanne einen wichtigen Dienst leisten. — Der Landmann, welcher zeichnen gelernt hat, wird bei Ausmarkung seiner Güter und Wälder, bei Eintheilung seiner Wiesen, Weiden, Felder, Gärten, bei Bestellung seiner Geräthschaften, bei Bauten, Häge- und Wasserangelegenheiten weit weniger ein Opfer der eigenen Unwissenheit oder ränkesüchtiger Gegner. Wer aus Lust oder Noth Bauten unternimmt, kann, wenn ihn die Schule dazu befähigt hat, vorliegende Bauriße in Absicht auf Geschmack, Solidität, Eintheilung und Bequemlichkeit der Einrichtung sicherer beurtheilen, Material und Kosten richtiger schätzen, wodurch er sich und dem Baumeister vielen Verdruß, hier und da gar wohl einen Prozeß ersparen wird. Der begüterte Kunstfreund wird die Werke der Künstler besser verstehen, daher verständiger würdigen und werthen, den Künstler also höher schätzen und ehrenvoller belohnen. Es ist überhaupt kaum Jemand, der aus einem so herrlichen Bildungsmittel nicht irgend einen Nutzen ziehen sollte. Dasselbe hat sogar in sittlicher Beziehung seinen unverkennbaren Werth. Junge Leute, welche Freude am Zeichnen gewonnen haben, werden gerne manche leere Stunde damit ausfüllen, wo sie sonst vielleicht der Müssiggang mit seinen traurigen Folgen beschleichen dürfte, und es wird dadurch mancher schädlichen Zerstreuung vorgebeugt. Dies muß schon jetzt auf das Familienleben wohlthätig wirken, und sind die Knaben und Mädchen einmal erwachsen, sind sie selbst Hausväter und Hausmütter, so wird die Wirkung noch größer sein. Dadurch wird das Gemüthsleben des einzelnen Menschen, wie der Familien gewinnen, indem es vor mancher Störung bewahrt, mancher schlimme Eindruck von ihm abgewendet wird. In einer geregelten, auch die Erholungsstunden würzenden Thätigkeit liegt eine reiche Quelle stiller, reiner Genüsse, die Geist und Gemüth erheben.“ Wirth. Allgem. Schweizer. Schulbl. II., 8. 9.

„Wir wollen einmal das Nützlichkeitsprincip ganz bei Seite stellen; wollen also gar nicht untersuchen, für welche und wie viele Berufsarten das Zeichnen nützlich und nothwendig sei: aber dessen ungeachtet wüßten wir kaum eine Disciplin von so durchgreifendem Einfluß, als den Zeichenunterricht. Er ist derjenige Unterricht, durch dessen Verbindung mit der geometrischen Anschauungs- und Formenlehre die großen Elemente des Lebens — die Receptivität und Productivität — vermittelt und zusammengefaßt werden, dem eben

wegen der sehr nothwendigen Grundlegung für das andere — man soll elementarisch unterrichten —, dieses, weil die Formen der uns umgebenden Welt, ohne deren Auffassung und Darstellung weder der formale noch der materiale Zweck des Zeichenunterrichts erreicht werden kann, allermeist keine Grund-, sondern abgeleitete Formen sind.

Die bildende Kraft, welche in dem Elementarzeichnen liegt, ist auch von den Gegnern desselben nicht bezweifelt worden. Den Vorwurf aber, daß es zu trocken, zu ermüdend sei, verdient es nicht, wenn die Uebungen recht gestellt, recht behandelt werden; es lehrt sogar die Erfahrung, daß namentlich für Knaben ein besonderer Reiz darin liegt, einen Winkel in zwei, drei, vier und mehr gleiche oder verhältnißmäßige Theile zerlegen, ein gleichseitiges Dreieck, ein Achteck, einen Kreis zeichnen zu können ꝛc. Manche wollen, daß die Grundformen nur an Realzeichnungen — Darstellungen von Gegenständen — geübt werden. Aber da geht ein Theil des beabsichtigten Nutzens verloren, weil mit der Grundform, um welche es sich handelt, alles Beiwerk, das die Realzeichnung außer ihr enthält, eben so oft, und vielleicht häufig ganz unnützer Weise, wiederholt werden muß, als die Grundform selber. Das gleichseitige Dreieck muß nicht einmal, wo der Zufall behülflich sein kann, sondern zwanzig und mehrmal richtig gezeichnet werden, wo dann der Zufall aufhört und die Sicherheit der Leistung als Nothwendigkeit eintritt; wer soll aber das ganze Ornament, worin das Dreieck etwa vorkommt, zwanzigmal wiederholen? —

2. Im angewandten Zeichnen darf von den Uebungen des freien Handzeichnens und Reißens, des geometrischen und perspectivischen Zeichnens, des Copirens, Naturzeichnens und Erfindens keine ganz ausgeschlossen sein. In der Regel aber werden auf allen diesen Gebieten nur Linearzeichnungen gemacht, keine Ausführungen mittelst des Schattirens der Flächen.

---

daher, wenn von Elementarunterricht die Rede ist, wo das Sinnliche vorherrschend sein soll, nichts Aehnliches an die Seite gesetzt werden kann. Er ist derjenige Unterricht, der Auge und Hand, Geist und Herz in Anspruch nimmt, in welchem Genauigkeit, Sauberkeit, Sinn für Ebenmaaß und Schönheit methodisch geübt werden. Er ist der Unterricht, der für Naturgeschichte, Naturlehre, Geographie, Schreiben und Mathematik das willkommenste aller Hülfsmittel darbietet." Dr. Zehlicke. Mecklenb. Schulbl. 1., 3.

„Das Zeichnen ist nicht nur eine der Jugend angenehme Beschäftigung, sondern es schärft das Auge, bildet die Hand zum Schreiben und zu andern feinern Geschäften, übt Aufmerksamkeit und Scharfsinn, führt zu Anschauungen und Begriffen, weckt den Ordnungs- und Schönheitssinn, macht thätig und froh, und ist für viele Berufsarten durchaus nöthig."

Zerrenner's Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Neue Auflage. 1833.

Die Nothwendigkeit des freien Handzeichnens liegt nahe, sie ergiebt sich unmittelbar sowohl aus dem formalen, als aus dem materialen Zwecke des Zeichenunterrichts. Der formale Zweck fordert möglichst vielseitige Erregung. Eine solche ist ohne freies Handzeichnen nicht denkbar. — Was das Materiale betrifft, so müßte Derjenige, der sich auf das Reißen beschränken wollte, Verzicht leisten auf die Darstellung eines sehr großen Theiles der Formen, welche beim freien Handzeichnen recht wohl zur Darstellung gelangen können. Das darf aber nicht sein. Man soll naturgemäß unterrichten: dazu gehört auch, daß der Blick des Kindes auf die ganze Welt der Natur- und Kunstformen gerichtet werde. —

Was die andern Uebungsarten betrifft, so folgen hier:

a Gründe für das Reißen.

Es übt durch die große Genauigkeit, welche es fordert, in eigenthümlicher Weise Hand und Auge, und hat überhaupt einen Werth für die Bildung zu aufmerksamer, besonnener, vorsichtiger Thätigkeit. Wer mit Zirkel und Lineal, Reißschiene und Reißfeder umzugehen gelernt hat, greift vieles Andere auch geschickter an, als ein des Reißens Unkundiger. — Viele Gegenstände des praktischen Lebens werden übrigens nie anders, als mittelst des Reißens dargestellt. *)

Daß er diese Aufgabe wirklich lösen helfe, das ist sein Zweck. Kann aber jene Aufgabe ohne den Zeichenunterricht nicht nach allen Beziehungen hin vollständig gelöst werden, so ist damit die Wichtigkeit des letztern, ja die Nothwendigkeit desselben außer Zweifel gesetzt. Daß in vielen Schulen nicht gezeichnet wird, ist kein Beweis dagegen. Es ist und bleibt eine Pflicht der Volksschule, den Zeichenunterricht aufzunehmen, sobald nicht gebieterische Rücksichten auf noch Wichtigeres und Nothwendigeres seine einstweilige Ausschließung entschuldigen.

Ein Wort von Göthe mache den Schluß dieser Erörterungen: „Von der Wichtigkeit des Unterrichts in der Zeichenkunst als Theil der

*) Schon der ehrliche Juncker legte einen großen Werth auf das Reißen. (Siehe dessen Handbuch der gemeinnützigen Kenntnisse.) G. H. Hagnauer will den „Zeichnungsunterricht für's Volk" auf „Linearzeichnen mit Zirkel und Lineal" beschränkt wissen. (Ueber pädagogische Begründung des Landschulwesens ꝛc. ꝛc. Aarau, 1834.) Diesterweg sagt unter Anderm in seiner „Kleinkinderschule": „Jede der nachfolgenden Uebungen wird zuerst mit Hülfe des Lineals, dann aus freier Hand gemacht. Der Gebrauch des Lineals ist sehr wichtig ꝛc. ꝛc." Harnisch und Ernst sprechen sich in ähnlicher Weise aus; dieser in seiner „Anweisung zum Zeichenunterricht", jener im „Handbuch des Volksschulwesens", wo es S. 300 also heißt: „In städtischen Knabenschulen kann man das freie Handzeichnen immer etwas zurücksetzen und dagegen das genaue Abzeichnen von allerlei Bauriffen mit Zirkel und Lineal fleißig üben."

Erziehung betrachtet, kann man sich am besten überzeugen, wenn man bedenkt, daß dem Menschen durch diesen Unterricht eine schöne und edle Erweiterung seines Genusses an der Sinnenwelt zuwächst; das ganze Reich der Formen und Farben schließt sich ihm auf, ein neues Organ wird belebt, die heitersten Begriffe erwachen, er lernt die schöne Natur kennen, sie hochachten, lieben und sich ihrer erfreuen."

b. Gründe für das Copiren.

aa. Der Bedarf des Lebens schließt es in sich.

bb. Harmonische Bildung der Kunstkraft kann ohne fleißige Uebung im Copiren nicht erreicht werden, und zwar weder im Technischen, noch in Bezug auf den Schönheitssinn. Zu solcher Bildung gehört nämlich unzweifelhaft, daß der Schüler eine große Menge gegebener Formen scharf auffasse. Nun aber besteht das Zeichnen mathematischer Figuren weniger im Auffassen, als im Darstellen, und zwar im Darstellen nach festen, sehr einfachen Verhältnissen. Das Naturzeichnen übt zwar vorzugsweise im Auffassen, und die Verhältnisse des Aufzufassenden können so schwierig sein, als man sie geben will, allein es ist doch nur ein verhältnißmäßig sehr beschränkter Kreis von Formen, der auf diesem Wege in der Volksschule zur Auffassung und Darstellung kommen kann. Wie viel Bildendes für Auge und Hand liegt z. B. in dem Zeichnen der Hauptumrisse der meisten Thiere! und doch kann die Volksschule schwerlich Thiere nach der Natur zeichnen lassen. Wie viel Bildendes für den Geschmack enthält, um ein zweites Beispiel anzuführen, das Auffassen klassischer, architektonischer Verzierungen! aber wir können nicht, um solche Sachen abzeichnen zu lassen, gen Köln oder Straßburg ziehen, wenn wir nicht zufällig dort zu Hause sind, geschweige gar über die Alpen. —

So stellt sich denn die Nothwendigkeit des Copirens als eine gebieterische klar heraus. *)

*) „Es hat jedes (das Copiren und das Naturzeichnen) seinen besonderen Werth. . . . Nur vermittelst der Vorzeichnungen ist es möglich, die Anschauung auf die ganze Schöpfung und alle erfundenen Formen zu richten ꝛc."

Bräuer.

„Durch Vorlegeblätter ist es möglich, dem Schüler die Schätze der Kunst alter und neuerer Zeit, deren Jünger er im Entfernten heißen darf, zu öffnen, ihn zum Genuß und zur bildenden Benutzung derselben zu führen, an ihrer Schönheit ihn zu nähren, zu erfreuen, zu erheben. . . . . Auch giebt es Gegenstände, welche eine besondere, kunstmäßige Behandlung im Aufzeichnen und Schattiren, überhaupt im Auffassen erfordern. . . . . Hier ist nachahmende Einübung das Mittel der Erlernung."

Otto.

c. Gründe für das Naturzeichnen — das geometrische (Aufrisse) — und das perspectivische.

a. Der Schüler lernt dadurch die Formen der ihn umgebenden Körperwelt schärfer auffassen *) und besser im Gedächtniß festhalten. **)

b. Es führt den Lernenden dahin, daß er perspectivische Darstellungen von Gegenständen erst recht verstehen lernt.

c. Es kommen im Leben manche Fälle vor, wo das Naturzeichnen als wichtig und nothwendig erscheint.

d. Das Naturzeichnen, als unmittelbares, freies und selbstthätiges Reproduciren des mit dem Auge Aufgefaßten hat für die Schüler einen ganz besonderen Reiz.

e. Die Bekanntmachung mit den perspectivischen Gesetzen versetzt den Schüler in eine ganz neue Welt von Begriffen und Gedanken, und es ist gewiß, daß dies nicht ohne Einfluß auf seine allgemeine intellectuelle Entwickelung bleibt. —

Diese Gründe für das perspectivische Zeichnen, hergeleitet aus dem formalen, so wie aus dem materialen Zwecke des Zeichenunterrichts, sind nicht ohne Gewicht. Es giebt keinen vollständigen Zeichenunterricht ohne Aufnahme des Perspectivischen. Wenn aber dennoch die Perspective wenig oder gar keinen Eingang in die Volksschulen gefunden hat, so liegt das theils in der allerdings unleugbaren Schwierigkeit des Gegenstandes selbst, theils in dem Mangel an Zeit, an Raum und wohl auch an Apparat. Allgemein kann daher die Sache vielleicht niemals werden. Man sollte jedoch in Schulen, wo Zeit und Raum nicht allzubeschränkt sind, wenigstens die vorgerückteren Schüler einen kleinen Anfang in der Perspective machen lassen, um nicht das Kind mit dem Bade auszuschütten. Was sich etwa thun läßt, soll weiter unten näher angegeben werden.

---

d. Gründe für das Erfinden.

aa. Die Anlage, das Schöne selbst zu schaffen, ist im Kinde vorhanden; sie äußert sich in zahllosen Fällen. Wir müssen sie entwickeln, falls wir nicht einseitig bilden wollen. Vielseitige Erregung! —

bb. Gewiß ist es auch, daß, wie Otto sagt, dieses selbstthätige Erzeugen schöner Gebilde dem Schüler zum Bewußtsein des Strahles der göttlichen Schöpfungskraft, die ihm in der Phantasie mitgetheilt ist, erhebt.

---

*) „Es ist erstaunlich, wie viele Täuschungen ohne diesen Unterricht unentdeckt bleiben, wie man immer glaubt, anders zu sehen, als man sieht.“ Otto.

**) . . . „so daß nach deren (der Gegenstände) Entfernung die von ihnen erhaltenen Eindrücke mit solcher Stärke und Treue gegenwärtig bleiben, daß frische, neue Gestalten sie nicht so leicht zu verwischen vermögen.“ Otto.

cc. Das praktische Leben fordert häufig, daß man im Stande sei, irgend etwas geschmackvoll zu ordnen, zu stellen ꝛc. Viele Handwerker aber können ohne das Vermögen, schöne Formen zu erfinden, gar nicht bestehen. *)

e. Gründe für und gegen das ausgeführte (ausführende) Zeichnen. (Das Schattiren der Flächen.)

1. Dafür.

aa. Es öffnet allerdings den Blick einigermaßen für Schatten und Licht in der Umgebung des Kindes, also für eine besondere Seite in der Erscheinungsweise der Gegenstände.

bb. Es beseitigt das Unbehagen, das die Kinder leicht in Betreff ihrer Umrißzeichnungen empfinden, wenn sie diese mit den in der Regel schattirten Bildern, welche sie sehen, vergleichen und in dieser Vergleichung etwas Unvollkommenes zu erkennen glauben.

2. Dagegen.

aa. Es hat für die Auffassung der Natur- und Kunstgegenstände einen viel geringern Werth, als das Auffassen der Umrisse. Schatten und Licht sind mannichfach wechselnd, die Umrisse weit mehr bleibend.

bb. Es hat auch für die Zeichnungen, welche im praktischen Leben vorkommen, theils gar keinen, theils nur einen sehr untergeordneten Werth.

*) Wenn ich hier ganz allgemein dem Erfinden das Wort rede, so gilt das natürlich auch von dem Erfinden symmetrischer Gebilde aus den mathematischen Grundformen. Ich bin nicht der Ansicht Einiger, daß diese Gebilde wegen ihres Mangels an realem Gehalt verwerflich seien. Wenn Manche es in Zweifel stellen, ob dergleichen Gebilde überhaupt jemals schön genannt werden können; so stellen sie gleich damit in Zweifel, ob es zu billigen sei, daß man seit Jahrhunderten an Wänden, an Thüren, Fenstern, Oefen, Zimmerdecken, an Schränken, Tischplatten und allerlei Geräthen, auf Tapeten, Tischtüchern, Bücherumschlägen, Stickmustern und in hundert andern Fällen dergleichen angebracht habe. Da diese Gegenstände aber einmal da sind, und da man fortwährend andere von derselben Art machen und wie bisher verzieren wird, so daß also die fraglichen Gebilde gar nicht außer Beziehung zum Realen stehen; so ist das wohl Grund genug, dieselben nicht aus dem Zeichenunterrichte zu verbannen.

Otto weiset auf die Nothwendigkeit der drei Hauptübungen des Copirens, Naturzeichnens und Erfindens in folgenden Worten hin: „Es vermag nämlich das Zeichnen nach wirklichen Körpern vorzugsweise das Auge, das zeichnende Darstellen dem Geiste durch die Einbildungskraft vorgehaltener und von ihm geschaffener Bilder, und besonders das Schaffen derselben selbst, die Imagination, und das Copiren schon vorhandener Bilder den Schönheitssinn zu bilden."

cc. Es fällt, wenn es nicht sehr gut vorbereitet ist und sehr viel geleitet wird, häufig schlecht aus und schadet dann der Geschmacksbildung, statt sie zu fördern; ja es macht unreife Schüler dünkelhaft und dumm.

dd. Es verschlingt die zu andern hochnöthigen Uebungen erforderliche Zeit. *)

Auf das hier angeführte Für und Wider in Betreff des Schattirens gründet sich die Forderung großer Beschränkung desselben. Nur vorzüglich begabte und vorzüglich fleißige Schüler sollten, wenn sie im Umrißzeichnen einen recht guten Grund gelegt, dazu geführt werden. Völlig unpädagogisch sind jene Sammlungen von Vorlegeblättern, wo von vorn herein allerlei Schattirtes auftritt. Leider ist ihre Zahl so groß, daß zweckmäßigere Sachen nur zu häufig ganz übersehen werden.

Haben wir uns nun überzeugt, das die Volksschule von den Uebungen des Elementar- und des angewandten Zeichnens, des freien Handzeichnens und des Reißens, des Copirens, Naturzeichnens und Erfindens, keine ganz unberücksichtigt lassen dürfe, so entsteht die Frage, wie dieselben in Hinsicht auf Zeitfolge und Ausdehnung gegen einander zu stellen sind. Wir besprechen also

B. Das Verhältniß der Uebungsarten zu einander.

1. Das Elementarzeichnen ist, wie schon erwähnt, die Grundlage für alles Uebrige, es macht also den Anfang, — bildet die erste Hauptstufe. — Man soll elementarisch unterrichten.

2. Das perspectivische Naturzeichnen ist am schwierigsten, macht also den Schluß, — es bildet die letzte, und zwar die vierte Hauptstufe. — Man geht vom Leichten zum Schwerern.

---

*) Gewiß ist dieses Schattiren eine der Haupturſachen, daß in so vielen Volksschulen, trotz aller Zeichenstunden, das Volk nicht zeichnen lernt. — Kaum hat Ferdinand einige Monate Linien und Umrisse geübt, so wird ihm ein großes Fruchtstück, eine Thiergruppe, eine Landschaft, ein Kopf zum Schattiren vorgelegt. Der Umriß ist bald gemacht, denn der Zirkel wird dabei nicht verschmäht, — „es ist ja nur für den Umriß!“ — — und nun setzt sich Ferdinand zur Schattirung zurecht. Und zwanzig, vierzig Stunden sitzt er, gedankenlos anstreichend, träumerisch brütend, bis das Wunderwerk fertig ist. Es wird unter Glas und Rahmen gebracht, es geht bei der Schulprüfung von Hand zu Hand; mannigfach vom Unverstand angeschaut und gepriesen, und unser Held, der keinen rechten Winkel bilden, kein Fenster abzeichnen kann, der keine Ahnung von Schönheit der Formen hat, empfängt eine Prämie. Zu Hause hängt man endlich das Bild feierlich „zum steten Gedächtniß“ im Putzzimmer auf. — Armer Ferdinand

Ungeübtheit in den Elementen stört das perspectivische Naturzeichnen außerordentlich. Uebrigens gehört für die Perspective eine gewisse Reife des ganzen Menschen, auch ist sie für den Bedarf des täglichen Lebens allerdings weniger wichtig, als es die andern Zeichnungsarten sind. Endlich ist zu bemerken, daß sie in dem beschränkten Kreise, worin sie die Volksschulen behandeln muß, für die Bildung des Schönheitssinnes verhältnißmäßig nur eine geringe Ausbeute gewährt. Dieß alles spricht dafür, die Perspective den Schluß des Unterrichts machen zu lassen.

3. Das Reißen ist in das Elementarzeichnen nicht aufzunehmen, auch später erst unmittelbar vor das perspectivische Naturzeichnen zu stellen, so weit es nicht, in die Raumlehre fallend, sich auf die Construction rein geometrischer Figuren beschränkt. Es bildet die vorletzte, also die dritte, Hauptstufe.

Verschieden sind die Ansichten über das Reißen im Elementarunterricht. Ramsauer sagt, es werde unverantwortlich viel Zeit verloren, wenn man mit Zirkel und Lineal arbeiten lasse, ehe Auge und Hand fest geworden. Hippius läßt eine ganze Reihe von Elementarübungen mit dem Lineal durchmachen, ehe das freie Handzeichnen eintritt. Die meisten Zeichenlehrer sind gegen dieses Verfahren. Schlagen wir uns denn in dieser Sache, wo hauptsächlich die Erfahrung zu entscheiden hat, vorläufig auf die Seite der Mehrheit!

4. Zwischen das Elementarzeichnen und das Reißen tritt das freie Handzeichnen in seiner Anwendung auf wirkliche Gegenstände, — es bildet die zweite Hauptstufe.

5. Nachdem nun die vier Hauptstufen festgestellt sind, so frägt sich's: Wo wird copirt? wo werden Aufrisse, wo Erfindungen gemacht? —

a. Das Erfinden wird schon auf der Elementarstufe geübt. Doch muß überall der Schüler des zu verarbeitenden Materials mächtig sein, auch Erfindungen der Art, die er machen soll, vorher als Muster angeschaut haben. —

Das Kind kann das Schöne nicht aus sich selbst erzeugen. Einige Pestalozzianer haben hierin unsäglich geirrt, und nie ist eine Aufgabe für Anfänger unpädagogischer gewesen, als J. Schmid's gleich zu Anfang gegebene: „Machet eine schöne Zusammenstellung aus unvereinigten Punkten!“ —

Ist aber die Phantasie durch Anschauen von Mustern befruchtet, so vermögen die Schüler allerdings frühzeitig im Erfinden etwas zu leisten, weshalb wir es denn auch eintreten lassen. —

Denn so verfahren wir eben naturgemäß, wenn wir die verschiedenen Zweige der Kunstkraft des Kindes gerade zu derselben Zeit, wo sie zu sprossen beginnen, weiter ausbilden. Freilich müssen wir dabei das alte non multa sed multum wohl im Sinne behalten, damit wir

nicht aus dem Fehler der Einseitigkeit in den Fehler des Zuvielerlei verfallen.

b. So weit das Naturzeichnen in Aufnahme einfacher Aufrisse besteht, kann es auf der zweiten Stufe eintreten. Für die ersten Anfänger hat es zu viele Schwierigkeiten, besonders wegen der in den meisten Fällen nöthigen Anwendung eines verkleinerten Maaßstabes.

c. Das Copiren kann, sobald im Elementarzeichnen ein guter Grund gelegt ist, in seinen leichtesten Anfängen beginnen.

d. Aus diesem Allen bildet sich folgender

Allgemeiner Unterrichtsplan.

Erste Stufe.

Elementarzeichnen.
Damit in Verbindung zu setzen:
Erfinden,
Copiren.

Zweite Stufe.

Angewandtes freies Handzeichnen,
enthaltend:
Copiren,
geometrisches Naturzeichnen,
Erfinden.

Dritte Stufe.

Reißen.
Fortzusetzen:
Copiren,
Erfinden.

Vierte Stufe.

Perspective. (Ausschließlich.)

Dieser Plan ist naturgemäß, sowohl in Hinsicht auf den Schüler, als auf den Lehrgegenstand.

C. Andeutungen zur Ausführung der verschiedenen Uebungsarten.

Allgemeines.

Dieselben Grundsätze, welchen wir bei der Herleitung und Zusammenstellung der Uebungsarten folgten, finden ihre Anwendung auf die Auswahl und Anordnung des Materials für jede einzelne an sich.

Es müssen also

Erstens, Formen von mannichfacher Art gezeichnet werden. Denn soll der Unterricht formal bilden, so muß, wie schon erwähnt, das Kind seine ganze Umgebung auffassen lernen. Es ist falsch, nur Kunst-, oder nur Naturformen zu wählen. Und bloß eine völlige Verkennung des Wesens der Volksschule kann einen Lehrer verleiten, nur Architectonisches, nur Geräthe, nur Blumen, nur Landschaften (!) ꝛc. zeichnen zu lassen. — Weder sieht der Schüler nur Häuser, nur Blumen ꝛc., noch ist es die Aufgabe der Volksschule, speciell für irgend einen Beruf, etwa für den des Zimmermannes, des Tischlers oder Töpfers, vorzubereiten.

Zweitens, ist abermals vom Leichten auszugehen und nur mit großer Vorsicht fortzuschreiten, das Leichtere ist im Allgemeinen das Geradlinige, und unter diesem wieder Dasjenige, was nicht sowohl wenige Linien, als vielmehr leicht faßliche Linien- und Winkelverhältnisse hat. Leicht ist z. B. unter den geradlinigen Formen das regelmäßige Achteck, schwer das regelmäßige Fünfeck; — liegt in den Winkeln. Krummlinige Formen sind leicht, wenn sie unter dem Schutze von leicht aufzufassenden geraden stehen, z. B. der Halbkreis; schwer, wenn dieß nicht der Fall ist, z. B. Augen, Nasen, Ohren, Hände ꝛc., alle Thiere, die meisten Blumen und Früchte, alle Bäume, die meisten Geräthe ꝛc. Daher sind viele jener für Kinder bestimmten Zeichenwerke, welche jede Messe bringt, ganz untauglich zum ersten Unterricht, und man hat alle Ursache, sich durch solche Titel, wie etwa: „Der kleine Blumenzeichner", „Vorübungen zum Landschaftszeichnen", „Thierstudien für fleißige Knaben" nicht irre führen zu lassen.

Zu den Hauptnachtheilen, welche das Copiren zu schwerer Sachen für die Kinder hat, gehören folgende: Die Zeit wird todtgeschlagen; die Kinder werden mißmuthig — oder sie werden eitel und verkennen ganz ihre Kraft; — in Schulen, wo mehrere Klassen sind, wird der gründlich verfahrende Lehrer durch solches Treiben des Kollegen in den Schatten gestellt.

„Aber die Kinder wollen beim Leichten nicht aushalten!" Leider wohl wahr! Sie wollen große Sachen machen, den Marktplatz zu Leipzig, und wo möglich eine ganze Ostermesse darauf, den Schiffbruch der Medusa, die heilige Genoveva, die Schlacht an der Katzbach ꝛc. Indeß wir dürfen uns nicht gefangen geben. Je schwerer die Kunst ist, die Kinder durch lückenlosen und doch nicht ermüdenden, lebendigen, ansprechenden und anziehenden Unterricht dahin zu bringen, daß sie ihre Freude nicht in dem Umfange der zu lösenden Aufgaben, sondern in der Sicherheit des Gelingens suchen, — um so eifriger wollen wir sie zu erlernen bemüht sein. —

Aber selbst die sorgfältigste Abstufung der Aufgaben reicht nicht aus, wenn nicht auch

Drittens, überall dem Lernenden die nöthigen Anleitungen und Hülfen gegeben werden. Hiergegen wird gefehlt. Man legt vielleicht dem Schüler eine Blume vor. Er beginnt ohne Weiteres an irgend einem der äußersten Punkte, und wie nun Blätter, Staubfäden, Kelchschuppen, Stiele ꝛc. an einander liegen, so bildet er sie mit aller Anstrengung nach, auch die kleinsten Gliederungen und Schweifungen in seine Copie mit aufnehmend. Nach langer, mühseliger Arbeit ist die Blume fertig, — eine recht gute Blume, aber leider nur eine ganz andere, als die vorgezeichnete! — Es giebt Schulen, wo Jahr aus Jahr ein so gezeichnet wird. — Wie hätte in dem angeführten Falle dem Schüler die Sache so gar leicht gemacht werden können, wenn man ihn angeleitet hätte, die Blume richtig zu sehen! Durch drei, vier Punkte wäre vielleicht die Grundform festzustellen gewesen, und dann hätte sich alles Einzelne wie von selbst gemacht.

Man muß es rund heraus sagen: die meisten Zeichenschüler werden in Betreff des Sehen- und Auffassenlernens unverantwortlich vernachlässigt. Von der Grundlage alles Zeichnens, welche der verdienstvolle Bräuer in seiner „Theorie der freien Auffassung" also ausspricht: „Ehe eine Figur gezeichnet wird, ist es nöthig, sie in allen ihren Theilen und Verhältnissen zu kennen oder zu verstehen," haben viele Lehrer kaum eine Ahnung. Hier liegt eine Hauptursache, daß im Allgemeinen noch so sehr wenig geleistet wird.

Vorausgesetzt aber, daß alle bis hieher gestellten Bedingungen erfüllt sind, so muß endlich

Viertens, auch wirklich von dem Schüler mit Ernst gefordert werden, daß er gut, d. h. richtig und zugleich mit größter Sauberkeit zeichne. Hier gilt kein Faseln und Ueberhinarbeiten, kein Dämmern und Träumen, kein Schmieren und Wischen, kein Tändeln und Plaudern: die ganze, volle Kraft muß beharrlich und ausdauernd auf die Arbeit gerichtet werden. Nur so wird das Zeichnen zu dem, was es sein kann, zum wichtigen Bildungsmittel.

Sehr zu empfehlen ist gemeinschaftliches Arbeiten. Die Aufgabe wird besprochen, die Art ihrer Lösung festgestellt, letztere von Punkt zu Punkt gleichzeitig von Allen ausgeführt. Das leitet zum bewußtvollen, geordneten und stetigen Thun. Daß übrigens Alles aufzubieten sei, um die Kinder für die Anstrengungen, die sie zu machen haben, zu gewinnen, ihnen beizustehen und Liebe zur Sache einzuflößen, versteht sich wohl von selbst.

Besonderes.

1. Das Elementarzeichnen.

a. Soll sich das Elementarzeichnen der Formlehre anschließen, oder die Formlehre dem Zeichnen? Keines von Beiden, und zwar schon dar-

um nicht, weil die Anordnung des Materials in beiden Gegenständen eine verschiedene sein muß: die Formlehre behandelt die Dreiecke vor den Vierecken, das Zeichnen manche Vierecke vor manchen Dreiecken ꝛc. Ferner ist Vieles, was der Formenlehre angehört, für das Zeichnen unwesentlich. Dann auch liegt es in der Natur der Sache, daß der Theil der Formenlehre, welcher für das Zeichnen Bedeutung hat, schon im Anschauungsunterrichte, und zwar lange vor dem Eintritt des Zeichnens, Platz findet, wie etwa die Auffassung des rechten Winkels, des Quadrats, des Kreises ꝛc. Ich finde kein Heil in der Verbindung der Formenlehre mit dem Zeichnen. Etwas Anderes ist es, wenn beim Zeichnen der Grundformen das darauf Bezügliche aus der Formenlehre in der Hauptsache wiederholungsweise zur Sprache kommt. Solches dient zur innern Vollständigkeit der Sache und kann deßhalb nur empfohlen werden.

b. Man hat Elementarübungen, welche darin bestehen, daß die Kinder gerade und gebogene Linien im Takte ziehen, und zwar groß und frei, wo möglich mit vollem Arme. Diese Uebungen sind von großer Wichtigkeit; man lasse sie jenen Uebungen, wo es auf höchstmögliche Genauigkeit ankommt, wo also jeder Schüler für sich und mehr im Kleinen arbeitet, zur Seite gehen. *)

c. Uebungen im Abschätzen von geraden Linien in der Umgebung des Kindes nach natürlichen und künstlichen Maaßen mögen von Zeit zu Zeit zwischen die eigentlichen Zeichenübungen treten, ohne jedoch des Breitern ausgeführt zu werden.

d. Man suche bei der Zusammenstellung des Uebungsstoffes die objective Ordnung mit der subjectiven so weit als möglich zu vereinigen. Gewiß steht nach rein wissenschaftlicher (objectiver) Anordnung der Grundformen das gleichseitige Dreieck vor dem Rechteck, aber so darf es beim Elementarzeichnen nicht sein, da die letztere Form weit leichter zu machen ist, als die erstere. Eben so ist es mit dem Fünfeck und dem Achteck ꝛc. Ein mit Beachtung des Subjectiven zusammengestellter Unterricht mag freilich auf den ersten Anblick eher verworren als geordnet erscheinen; das tiefer schauende Auge wird jedoch den „rothen Faden", der durch das Ganze geht, leicht erkennen.

*) Der Widerspruch, den diese Uebungen von manchen Jüngern P. Schmid's früher erlitten, hat sich seit längerer Zeit sehr vermindert. Ramsauer sagt: „Die Kürze und Bestimmtheit des Befehlens und die emsige und ununterbrochene Thätigkeit des Befolgens, im Takte überhaupt, trägt unendlich Vieles zur Bildung aller Arten von Fertigkeiten, die der Mensch sich anzueignen hat, bei. Gewiß darf hier auch auf die verwandte Kunst des Schreibens ein Blick geworfen werden. Markwordt in Berlin läßt viel in großen freien Zügen üben. Eben so machen taktgemäße Uebungen im Großen einen wesentlichen Theil der amerikanischen Schreibmethode aus, welche offenbar zu bedeutenden Resultaten führt und immer mehr in Aufnahme kommt.

2. Das Copiren.

a. Man lasse vorzugsweise solche Gegenstände copiren, welche an sich schön sind. So z. B. ziehe man einem gemeinen Topfe eine edle Vase vor. Die Zeichenkraft wird an dem einen Gegenstande wie an dem andern geübt, während der letztere jedoch für Ausbildung des Schönheitssinnes einen höhern Werth hat.

b. In Hinsicht auf die Schönheit der Ausführung sind nur die besten Vorlegeblätter für die Kinder gut genug, nicht die mittelmäßigen.

c. Für den Zweck des gemeinschaftlichen Arbeitens ist der Gebrauch großer Vorzeichnungen, der ganzen Klasse sichtbar — sogenannte Vorhängeblätter — sehr zu empfehlen. Fleißige Lehrer werden sich dergleichen selbst nach ihrem Bedürfniß anzufertigen wissen. Einiges dieser Art ist auch unter IV. genannt.

Wichtiger noch ist es, daß der Lehrer an der großen Tafel vorzeichne. Hippius sagt: „Die Kinder sehen die Zeichnung entstehen, sie sehen Anfang und Ende derselben, sie dringen tiefer in das Wesen der freien Auffassung. Diese Zeichnungen, ihren Kräften angepaßt, ahmen sie nach in kleinem Maaßstabe .... Die Behandlung der Sache soll den Kindern ein Muster sein, der Lehrer setze also vorsichtig — ich möchte sagen schülerhaft — hin und her die nöthigen Punkte, wie sie es zu thun haben. Ist die Figur an der großen Tafel fertig, so wird sie analysirt: das Verhältniß des Ganzen (das Ganze selbst) wird mit seinen Theilen verglichen und die Theile unter sich. Nachdem die Anschauung auf solche Weise zur völligen Reife gelangt ist, zeichnet er die Figur gleichsam in Gedanken nochmals, indem er Punkt für Punkt das Verfahren dictirt. Zu gleicher Zeit geht er durch alle Bänke, ordnet und hilft, wo es nöthig ist, — verweis't, wo er Flüchtigkeit bemerkt, lobt, was des Lobes werth ist, und sucht überhaupt durch eine geistige Frische und Munterkeit die Jugend gleichsam zu stimmen."

d. Auch wenn die Kinder nach kleinen Vorlagen zeichnen, jedes für sich, so lasse man recht oft die Nachzeichnung in kleinerem oder größerem Maaßstabe machen, um immer wieder auf die freie Auffassung hinzuwirken.

e. Für letztern Zweck, und somit für den Hauptzweck des Zeichenunterrichts, ist es besser, viele Gegenstände in wenigen Umrissen machen zu lassen, als die Kinder bei wenigen, aber mehr ausgeführten Sachen festzuhalten. Doch sind diese nicht ganz auszuschließen. Das zweckmäßigste Verfahren beobachtet wohl Derjenige, welcher von Zeit zu Zeit eine größere Arbeit anfertigen, dazwischen aber eine Menge mehr angedeuteter als ausgeführter Zeichnungen zeichnen läßt.

f. Beim Copiren kann das Geschlecht der Kinder mehr berücksichtigt werden, als beim Elementarzeichnen. So wähle man denn für die Knaben Architectonisches, für die Mädchen schöne Gefäße, für jene Waffen, für diese Blumen ꝛc. Doch werde jede Einseitigkeit vermieden. Auch des

Mädchens Auge soll für die schönen Formen der höhern Baukunst geöffnet werden; auch der Knabe soll das Charakteristische eines Blattes, einer Frucht auffassen lernen, kurz: es ist, um es noch einmal zu wiederholen, die ganze Welt der Formen, wofür die Schule das Auffassungsvermögen zu bilden hat.

2. Das Erfinden.

a. Das Erfinden kann sich erstrecken theils auf freie Gebilde, theils auf reale Dinge. Es kann aber in beiden Fällen vom Schüler gefordert werden: bald Ergänzung, bald Verzierung, bald Verwandlung, bald ganz willkürliche Erfindung. Zur Probe stehen hier einige Aufgaben:

aa. Freie Gebilde. Ergänzung: Aus der Hälfte, dem Drittel ꝛc. das Ganze zu zeichnen. Verzierung: Ein Rechteck so zu verzieren, daß alle Linien vom Mittelpunkte ausgehen. Verwandlung: Ein geradliniges Achteck in ein krummliniges zu verwandeln. Willkürliche Erfindung: Eine Zusammenstellung aus gleichseitigen Dreiecken nebst beliebiger Verzierung zu zeichnen.

bb. Reale Gegenstände. Ergänzung: Ein Fenster aus dem gegebenen Viertel desselben zu zeichnen. Verzierung: Eine Tischplatte zu verzieren. Verwandlung: Ein viereckiges Fenster in ein solches zu verwandeln, welches oben durch krumme Linien geschlossen ist. Willkürliche Erfindung: Ein schönes Gitterthor zu erfinden.

Was die Folge dieser Uebungsarten betrifft, so gehen im Allgemeinen die freien Gebilde den realen Gegenständen voran, sich anschließend an das Zeichnen der mathematischen Figuren. Außerdem ist zu bemerken, daß in den meisten Fällen das Ergänzen leichter als das Verzieren, und dies wieder leichter als das Verwandeln ist, während das willkürliche Erfinden die meiste Schwierigkeit hat. Darnach ordne man für die verschiedenen Stufen die Aufgaben.

b. Zuweilen arbeite auch im Erfinden die ganze Klasse, oder wenigstens eine Abtheilung, gemeinschaftlich. Es ist z. B. ein Quadrat zu verzieren. Man fordere die Kinder auf, einzeln an die Wandtafel zu treten und an dem vorgezeichneten Quadrate zu arbeiten. Manche Bemerkung schließt sich an. So befruchtet die Erfindungskraft des einen Kindes die des andern.

c. Zuweilen arbeite jeder Schüler so für sich, daß die Erfindungen bloß entworfen, nicht ausgeführt werden; der Lehrer beurtheilt dann in kurzen Worten die Entwürfe. Auf diese Weise kann der Einzelne in einer Stunde mehrere Entwürfe machen. Dann und wann wechseln auf ein bestimmtes Zeichen die Tafeln in solcher Weise, daß jeder Schüler die Tafel jedes andern einige Augenblicke sieht.

d. Die Erfindungen, welche in's Reine gezeichnet werden sollen, lasse man sich vorher immer im Entwurfe vorlegen, damit nicht das Kind an eine Darstellung Stunden verwendet, die hernach vielleicht verworfen wird.

4. Das Naturzeichnen.

Zuerst einige Worte über das geometrische Naturzeichnen.

a. Man läßt entweder wirkliche Dinge aus der Umgebung des Kindes abzeichnen, z. E. Thüren, Thore, Gitterwerke, Fußböden, Fenster, Schränke, Oefen, Monumente u. s. w., oder man bedient sich, nach dem sehr zweckmäßigen Vorschlage von Otto, eines besonderen Apparates, vermittelst dessen sich auf einer Leiste an der Wandtafel allerlei Figuren leicht zusammensetzen lassen. Die Zeichnung kann in natürlicher Größe angefertigt werden, oder in verkleinertem Maaßstabe. Auf jede Weise werde dahin gestrebt, daß die Kinder die verkleinert darzustellenden Gegenstände nach ihren Größenverhältnissen recht scharf auffassen.

b. Gerade hier ist es besonders wichtig, daß namentlich im Anfange viel gemeinschaftlich gearbeitet werde. Ehe die Kinder einen Stift ansetzen dürfen, müssen sie alle Verhältnisse bestimmen, und zwar nicht nach flüchtigem Hinblicken auf den Gegenstand, sondern nach angestrengtester Anschauung desselben. Es ist Ehrensache, dem Richtigen am nächsten zu kommen. Der Lehrer mißt, wenn die Meinungen abgegeben sind, vor den Augen der Kinder nach u. s. w. Dann erst geht es an's Zeichnen.

c. Aufgaben für den Privatfleiß sind hier vorzugsweise am Orte. „Zeichne die Vorderseite des väterlichen Hauses ab, ein Fenster aus der Wohnstube ꝛc.! Ich werde gelegentlich die Zeichnungen mit diesen Gegenständen vergleichen", u. s. w.

Hierauf mögen nun einige Andeutungen über das perspectivische Zeichnen Platz finden.

Die Einführung der Schüler in die Perspective kann, mehr oder weniger vollkommen, auf folgende Arten bewirkt werden:

a. Man übt die Kinder an wirklichen Gegenständen im perspectivischen Sehen. Dieß ist ohne große Schwierigkeit auszuführen und hat den Nutzen, daß die Schüler, wenn sie auch nicht perspectivisch darstellen lernen, doch einen Blick in das Wesen perspectivischer Auffassung thun. Anleitung für den Lehrer findet sich in den unter IV. genannten Werken von Ramsauer, Otto, Franke und Hippius.

b. Man lehrt die Perspective durch Copiren. Es werden perspectivisch gezeichnete Gegenstände in einer stufenweisen Folge nachgezeichnet, und daran die Belehrungen über die Gesetze der Perspective geknüpft. Dieß ist das Verfahren von Soldan, Warmholz u. A. Solches unterliegt ebenfalls keinen erheblichen Schwierigkeiten.

c. Man treibt sowohl Seh- als Copirübungen.

d. Man läßt wirklich nach Körpern zeichnen, entweder so, daß eine ganze Abtheilung dasselbe darstellt, oder daß die Schüler mehr einzeln beschäftigt werden.

Natürlich ist Zeichnen besser, als bloßes Sehen, Zeichnen nach Körpern wieder besser, als Zeichnen nach Vorlagen; endlich muß zugestanden werden, daß es vortheilhafter ist, wenn man für je einen,

zwei, höchstens vier Schüler die Körper bequem auf breiten Tischen aufstellen kann, als wenn Alle Dasselbe, so wie es auf erhöhter Unterlage erscheint, zu zeichnen haben.

Jeder möge sich nach den gegebenen Verhältnissen richten. Daß einige Sehübungen angestellt werden, möchte ich indeß von jeder Schule, wo überhaupt das Zeichnen gelehrt wird, fordern. Für Diejenigen, welche es bis zum Zeichnen nach Körpern bringen, folgen noch einige Winke.

a. Man verzichte unbedingt darauf, die aufgezeichneten Körper ausschattiren zu lassen. Die Volksschule hat zu dieser Arbeit nimmer Zeit, wenn sie nur einigermaßen die Kinder in die Perspective einführen will.

b. Man trachte nicht nach hohen Dingen! Nicht wolle man nach Gypsköpfen arbeiten, Landschaften aufnehmen, Thiergruppen von Modellen zeichnen lassen. Es kommt Alles darauf an, daß die Kinder die einfachsten perspectivischen Erscheinungen mit Sicherheit auffassen und darstellen lernen.

c. Man quäle die Kinder nicht mit schwerfälligen Theorien der Perspective, speise sie jedoch auch nicht mit der kurzen Regel ab: Zeichne, was du siehst. Einige Kenntniß der perspectivischen Gesetze ist für mittelmäßige und schwache Schüler unentbehrlich, so auch Bekanntschaft mit einfachen Hülfsmitteln des perspectivischen Sehens, namentlich mit dem „Schmid'schen Faden."

d. Es dürfen aber die erwähnten Gesetze nicht gegeben, sondern sie müssen gefunden werden.

Falsch ist es z. B., dem Schüler zu sagen, daß unter gewissen Umständen eine Kreisfläche als gerade Linie könne gesehen werden, und ihm dann die Fläche vorzuhalten, daß er sich davon überzeuge.

e. Was innerhalb desjenigen Kreises liegt, in welchem sich die Volksschule halten muß, das bringe man auch möglichst zur Anwendung. So schließe sich den Uebungen an Würfeln und Prismen das Abzeichnen eines Ofens, Schranks, einer geöffneten Thür ꝛc. an; und später zeichne man mit den fähigsten Kindern etwa auch ein Haus, eine Brücke, einen Thorweg u. dergl.

5. Das Reißen.

a. Es kann in der Volksschule nicht darauf abgesehen sein, daß jene künstlichen Constructionen von Säulen, Kapitälern u. dergl., wie sie in der Baukunst vorkommen, gezeichnet werden. Diese Dinge gehören in die Gewerbschule. Unsere Aufgabe beschränkt sich darauf, daß der Schüler: 1) das geometrische Construiren von Linien, Winkeln und Figuren; 2) die Anwendung desselben auf das Zeichnen einfacher Auf- und Grundrisse erlerne.

b. Es kommt bei dieser Art des Zeichnens vorzugsweise auf große Genauigkeit an, so weit sie nur mit den einfachen Instrumenten,

deren Anschaffung man den Kindern zumuthen kann, erreichbar ist. Ohne dieselbe schadet die Sache mehr, als sie nützt.

c. Der Gebrauch des Zirkels und Lineals muß fleißig geübt werden, wenn darin einige Fertigkeit gewonnen werden soll. Es bedarf also vieler einzelnen Aufgaben. So z. B. bei den Winkeln: Vier Winkeln zu zeichnen, wovon jeder folgende die Hälfte des vorhergehenden ist; einen sehr spitzen Winkel so oft um sich selbst zu vergrößern, als möglich u. s. w.

d. Was Grundrisse und Aufrisse betrifft, so möchte Folgendes ausreichend sein:

aa. daß gemeinschaftlich 1) der Grundriß (Plan) des Schulgartens, Kirchhofes ꝛc. ꝛc.; 2) der Grundriß eines Gebäudes, etwa der Kirche, 3) der Aufriß des Schulhauses angefertigt werde;

bb. daß die Kinder einige Pläne, Grund- und Aufrisse copiren, um die übliche Darstellungsweise noch besser kennen zu lernen;

cc. daß jeder Schüler selbst einige solche Arbeiten (Plan eines Gartens, Grund- und Aufrisse des väterlichen Hauses ꝛc.) ausführe.

D. Schulplan.

1. Volksschulen von drei Klassen.

Es wird nur in der Mittel- und Ober-, nicht in der Unterklasse gezeichnet. Wohl zu erwägen ist, daß in jeder Klasse Jahr aus Jahr ein dreierlei Kinder sitzen. Wir müssen daher Abtheilungen machen.

Mehr als zwei sind aber nach vielfachen Erfahrungen fast immer zu viel. Daraus folgt, daß wir für jede Klasse einen zweijährigen Cursus haben und daß jedes Kind wenigstens in den Zweigen des Unterrichts, wo die ganze Abtheilung gemeinschaftlich arbeitet, die eine oder die andere Hälfte des Cursus zweimal durchmacht.

a. Mittelklasse.

Hier möchte am räthlichsten sein, daß man es von den Fähigkeiten, dem Fleiße und den Fortschritten jedes einzelnen Kindes abhängen lasse, ob dasselbe die erste oder die zweite Hälfte des Cursus zweimal durchzumachen habe. Der Cursus selbst enthält aber Folgendes:

Erste Hälfte.

1) Elementarzeichnen. Linien, Winkel, das Leichteste vom Theilen der Linien und Winkel, das Rechteck, das gleichschenklige Dreieck, das Quadrat, die Raute, die Schrägraute (Rhomboid), das gleichseitige Dreieck. — Geradlinige und krummlinige Züge im Takt.

2) Copiren. Geradlinige Sachen einfachster Art, theils Bilder wirklicher Dinge, theils Verzierungen der Grundformen.

3) Erfinden. Die leichtesten Aufgaben im Ergänzen und Verzieren. (In der Regel gemeinschaftlich.)

4) Die Anfänge des Abschätzens. Meist solche Uebungen, wo eine der zu messenden Größen zum Maaßstabe für die zweite, dritte ꝛc. angenommen wird.

5) Anschauung von Musterzeichnungen.

Zweite Hälfte.

1) Elementarzeichnen. Fortsetzung des Linien- und Winkeltheilens. Das regelmäßige Sechseck. Das regelmäßige Achteck. Verschiedene Bogen unter dem Schutze von geraden Linien, Viertel- und Halbkreise. Krummlinige Vielecke; Schlangen-, Wellen- und Schneckenlinien. Der Kreis. Die Ellipse. Das Oval. — Krummlinige Züge im Takte.

2) Copiren. Im ersten halben Jahre nur geradlinige, im zweiten auch krummlinige Sachen. Die geraden Linien immer noch in einfachen Verhältnissen, die krummen unter dem Schutze von geraden stehend; nur für die Fähigsten leichte Blumen und Früchte. Thierformen gar nicht.

3) Erfinden. Etwas schwerere Aufgaben, jedoch mit Ausschluß der Erfindung realer Gegenstände.

4) Naturzeichnen. Sehr leichte Aufrisse. Nur als Nebenübung zu betreiben.

5) Anschauung von Musterzeichnungen.

6) Abschätzen, theils ohne, theils mit Anwendung des bürgerlichen Maaßes.

b. Oberklasse.

Hier müssen wir etwas künstlich disponiren. Ich schlage vor, daß die Kinder nur im letzten Schuljahre perspectivisch zeichnen, aber dann auch in beiden Stunden, so daß das Copiren und Erfinden dem Privatfleiße anheim fällt. Es bilden also alle dreizehnjährigen Kinder eine Abtheilung, die elf- und zwölfjährigen eine zweite. Der Unterricht würde sich nun im Laufe des Schuljahres also fortbewegen:

1. Von Ostern bis Johanni.

II.	I.
Freie Handzeichnung.	Perspective.
Copiren und Erfinden.	Erste Einführung.

2. Von Johanni bis Michaeli.

II.	I.
Freie Handzeichnung.	Perspective.
Copiren, Erfinden. Aufrisse machen.	Fortführung.

3. **Von Michaeli bis Weihnachten.**

II.	I.
Reißen.	Perspective.
Geometrische Construction.	Fortführung.

(Die Mädchen dafür: Freie Handzeichnung.)

4. **Von Weihnachten bis Ostern.**

II.	I.
Reißen.	Perspective.
Grundrisse.	Beendigung.
Freie Handzeichnung.	
Copiren, Erfinden, Aufrisse machen.	

Einige Bemerkungen zur Erklärung und Rechtfertigung dieses Planes.

1. Im ersten Quartal ist Abtheilung II. so beschäftigt, daß der Lehrer sich vorzugsweise mit Abtheilung I. beschäftigen kann, weil dieß unumgänglich nothwendig ist. Uebrigens kann bei den für Abtheilung II. vorgeschlagenen Uebungsarten, namentlich beim Copiren, immerhin der einzelne Schüler seinem besondern Standpunkte gemäß beschäftigt werden.

2. Im zweiten Quartal ist Abtheilung I. so weit vorgerückt, um bereits halbe Stunden lang für sich zeichnen zu können. Da ist es denn möglich, der zweiten Abtheilung beizuspringen und sie auf einem neuen Gebiete, dem Zeichnen der Aufrisse, gehörig bekannt zu machen. Die schönen Sommertage sind zum Zeichnen im Freien ganz besonders geeignet, und während der Ferien mögen unbeschäftigte Kinder Aufrisse in Menge anfertigen. Gegen das Ende dieses Zeitabschnittes wird es bereits möglich werden, mit Abtheilung I. einfache Gebäude im Freien perspectivisch aufzunehmen.

3. Das dritte Quartal findet Abtheilung II. emsig mit Zirkel und Lineal beschäftigt. Da die zwölfjährigen, welche die Sache zum zweiten Mal haben, den Eilfjährigen an die Hand gehen, so gewinnt der Lehrer Zeit, an heitern Herbsttagen mit Abtheilung I. noch Einiges im Freien zu thun. Glaubt er jedoch Abtheilung II. sich nicht selbst überlassen zu dürfen, so nimmt er sie mit in's Freie und läßt Aufrisse machen.

4. Im Winter endlich wird Abtheilung I. sich wieder ganz in das Zimmer zurückziehen, um noch etwas vom Zeichnen der Körper mit krummen Flächen zu erlernen. Abtheilung II. nimmt das freie Handzeichnen wieder auf, theils copirend, theils erfindend; und dabei werden auch Pläne und Grundrisse gemacht.

5. Im Copiren und Erfinden wird das in der Mittelklasse Angefangene ohne Uebereilung fortgeführt.

Es treten für's Copiren allmählig Blumen, Früchte, Ornamente, charakteristische Thierformen ein; das Erfinden richtet sich theils noch auf

freie Gebilde, theils erstreckt es sich auch auf reale Gegenstände. An Aufgaben und Mustern kann es dem Lehrer, der lebendig den ganzen Gegenstand verfolgt, nicht fehlen.

Anleitungen und Hülfsmittel jeder Art sind unter IV. genannt.

2. Volksschulen von zwei Klassen.

a. Unterklasse.

Verweilt das Kind fünf Jahre in dieser Klasse, so zeichnet es im vorletzten und letzten. Wir haben also achtjährige und neunjährige Zeichner, und zwar in einer Abtheilung vereinigt, so daß jeder den Cursus zweimal macht. Der Cursus selbst umfaßt die ganze erste Hälfte von dem, was für die Mittelklasse einer Schule von drei Klassen vorgezeichnet ist.

b. Oberklasse.

Hier hat die Sache manche Schwierigkeit. Ich schlage vor, daß man zwei Abtheilungen mache, eine aus den Zehn- und Eilf-, die andere aus den Zwölf- und Dreizehnjährigen, so daß jede derselben ebenfalls den Cursus zwei mal macht. Die untere Abtheilung zeichnet Dasjenige, was der obern Abtheilung der Mittelklasse in einer Schule von drei Klassen zugetheilt ist. Die erste Abtheilung wird abwechselnd in der einen Stunde perspectivisch zeichnen, in der andern theils reißen, theils aus freier Hand copiren und erfinden. Ob auch diese Disposition manches Ungefügige hat, so ist es mir doch nicht gelungen, eine bessere, die zugleich nicht zu künstlich wäre, aufzufinden, zumal da in dieser Beziehung unsere pädagogische Literatur so auffallend wenig Hülfe bietet.

3. Volksschulen von einer Klasse.

Von Perspective kann hier nicht die Rede sein. Die Kinder zeichnen vom zehnten Jahre an in zwei Abtheilungen. Das Uebungs-Pensum möchte dasselbe sein, welches die Schule von drei Klassen in der Mittelklasse durchmacht, jedoch mit der Abweichung, daß die Kinder im letzten halben Jahre vor dem Austritte das Reißen lernen; auch mögen einzelne fähige Kinder im Copiren über den für jene Mittelklasse gezogenen Kreis hinaus geführt werden.

E. Vermischte Bemerkungen.

1. Die Schule erziehe nicht durch das Zeichnen die Kinder zur Lüge! Wo jede Zeichnung, die bei der Schulprüfung vorgelegt wird, zur größern Hälfte vom Lehrer oder von seinen Gehülfen gemacht ist, da ist solche Erziehung zu Hause.

wahren Elementarformen, der geometrischen Figuren, erstrebt, oder, wenn Einige diesen Weg einschlugen, so wurde er doch selten weit genug verfolgt. *)

Ein merkwürdiges Buch über den Unterricht im Zeichnen und Malen schrieb in dieser Zeit Frau von Genlis. Nach diesem Buche sollte der Schüler viele Monate hindurch gar nicht selbst zeichnen, sondern, bis das Augenmaaß gebildet wäre, bloß den Lehrer zeichnen sehen und das absichtlich bald falsch, bald richtig Gezeichnete beurtheilen, während zugleich durch immer wiederholtes Anschauen guter Bilder sein Geschmack gebildet würde. Abgesehen von der Ungeduld, welche bei diesem Verfahren den Schüler bald ergreifen möchte, wäre dasselbe nicht übel gewesen, wenn nicht der Anfang sogleich mit dem menschlichen Auge (!) gemacht worden wäre.

Da kam die Pestalozzische Zeit, die Zeit der intensiven Bildung, die Zeit der heuristischen Methode. Jedermann im Volke soll zeichnen lernen, das wurde nun entschieden ausgesprochen; denn man erkannte, daß es ohne Entwickelung der Zeichenkraft keine harmonische Menschenbildung gebe. Aber es sollte auch wirklich die Kraft, die selbstthätige, freie, schaffende gebildet werden. Darum stellten die Pestalozzianer folgende Hauptgrundsätze auf:

*) Auch hierzu finden sich in unserer Zeit noch Beispiele. Ich führe nur die „Vierundzwanzig Vorlegeblätter zum Nachzeichnen für Knaben und Mädchen, von Adolph Rosmäsler“ an. Nro. 1. dieser Blätter enthält Folgendes; eine senkrechte, eine wagerechte und eine schräge Linie — eine höchst unbestimmte krumme Linie, die kein Kind genau nachzeichnen kann — (steht sie vielleicht nur als Beispiel einer fehlerhaften Nachbildung der dritten geraden da? ich weiß es nicht) — einen Kreis (!!) — ein Oval — eine Schlangenlinie — eine Schneckenlinie; auf Nro. 2. und 3. finden sich Winkel, Dreiecke, Vierecke, ein Kreis und zwei Ellipsen. Von Nro. 4. an erscheinen nun bis zu Ende winkliche Gegenstände und zwar zuerst ein perspectivisch gezeichneter Würfel mit so geringer Verkürzung der hintern Kanten, daß dieselbe zuverlässig dem Auge jedes Anfängers entgehen wird; dasselbe gilt von dem auf diesem Blatte vorkommenden Spiegel und von dem Fußbänkchen. Und die krummen Linien stehen zwar auf Nro. 4. größtentheils noch unter dem Schutze von geraden, auf Nro. 5. aber erscheinen sie schon ganz frei, während sie doch nichts weniger als gleichmäßig gekrümmte, leicht aufzufassende Bogenstücke sind. Unter zehn Anfängern werden neun das auf diesem Blatte unter M gegebene Beil höchst unrichtig copiren, so leicht es auch aussieht. Bei den meisten, auf den folgenden Blättern vorkommenden Sachen findet dasselbe statt; sie sind scheinbar sehr leicht, nichts desto weniger aber für ungeübte Augen und Hände viel zu schwer.

Uebrigens soll hiermit die Brauchbarkeit dieser Sammlung für weiter geförderte Schüler nicht geleugnet werden, und zwar um so weniger, da die letzten Blätter künstlerisch frei zusammengestellte Gruppen von Werkzeugen, Waffen, Ackergeräthen ꝛc. ꝛc. enthalten, welche zur Bildung des Schönheitssinnes und zur Belebung der Erfindungskraft recht passend sind.

1. Die Ausbildung der Zeichenkraft muß an den Elementen der Form beginnen und lückenlos fortgeführt werden.

2. Die Elemente der Form sind nicht von außen zu geben; denn sie können aus dem Menschen entwickelt werden.

3. Während an Strichen, Winkeln und mathematischen Figuren Auge und Hand geübt werden, ist zugleich der Schönheitssinn des Kindes zu wecken und zu bilden.

4. Es darf aber derselbe durch nichts von außen Gegebenes in seiner freien Entfaltung beschränkt werden. Daher bleibt alles Copiren, so wie auch das Zeichnen nach der Natur, von der eigentlichen Elementarbildung ausgeschlossen. Das Kind soll aus mathematischen Figuren selbstkräftig durch Zusammenstellung und Verzierung schöne Gebilde erzeugen.

5. Erst wenn die Elementarbildung auf diese Weise vollendet ist, werde zum Copiren, vorzugsweise aber zum Zeichnen nach der Natur vorgeschritten.

Diese Ideen fanden anfänglich bei Vielen, welche von der großen, durch Pestalozzi erregten Bewegung ergriffen wurden, eine freudige Zustimmung. Mit großer Begeisterung ging man an ihre Ausführung, und so kam es denn, daß manche Schüler in Hinsicht auf Sicherheit in der Zeichnung der schwierigsten Figuren in der That Erstaunenswerthes leisteten; auch fehlte es nirgends an Kindern, welche sich durch Erfindung schöner Zusammenstellungen der Figuren auszeichneten.

Das Hauptwerk über diese Methode des Zeichenunterrichts ist von

Joseph Schmid.

Es führt den Titel:

Die Elemente des Zeichnens, nach Pestalozzi'schen Grundsätzen bearbeitet von **Joseph Schmid**, einem Zöglinge und Lehrer am Pestalozzi'schen Institute zu Ifferten. Bern 1809 (Heidelberg, bei Mohr). (20 gGr.)

Es wird vom Punkte ausgegangen, dann folgen Linien und Winkel, worauf die geschlossenen geometrischen Figuren eintreten. Darauf beschränkt sich in der Hauptsache das Werk.

Mit den Bestrebungen der ersten Pestalozzianer war jedoch die Sache des Zeichenunterrichts keineswegs abgeschlossen. Bald machten sich allerlei abweichende Ansichten geltend.

Einige meinten, man müsse der Erfindungskraft der Kinder für das Zusammenstellen schöner Gebilde aus mathematischen Figuren von außen zu Hülfe kommen, indem man ihnen viele Mustergebilde diese Art zur Anschauung vorlege. Dieß gab Anlaß zum Erscheinen ganzer Sammlungen solcher Gebilde, wovon ich hier nur die von Korff und die (allerdings später herausgegebene) von Robolsky und Schiele (Halle, bei Anton) anführe.

Andere meinten, es sei überhaupt nicht wohlgethan, von vorn herein die Erfindungskraft des Schülers in Anspruch zu nehmen, oder auch später dieselbe sich in einer Unzahl willkührlicher Gestaltungen erschöpfen zu lassen; man müsse zu Anfang allerdings die mathematischen Figuren sehr anhaltend üben; was aber die Verzierungen und Zusammenstellungen derselben betreffe, so sei das Kind eine geraume Zeit hindurch nicht sowohl zum Erfinden, als vielmehr bloß zum Nachzeichnen derselben anzuleiten; viel später erst, wenn der Schönheitssinn bereits vielfach belebt sei, möge das Erfinden eintreten. Das erste nach dieser Ansicht gearbeitete Werk lieferte

Ramsauer

in seiner

Zeichnungslehre. Stuttgart und Tübingen, Cotta'sche Buchhandlung, 1820. (2 Thlr. 16 gGr.)

Diese Zeichnungslehre war zugleich die erste, welche den ganzen Zeichenunterricht vollständig und in pädagogischem Geiste behandelte. Sie wurde mit großem Beifall aufgenommen und hat nicht wenig Nutzen gestiftet.

Das ganze Werk zerfällt in zwei Theile. Der erste Theil enthält im ersten Abschnitte: I. Gymnastische oder mechanische Vorübungen. II. Uebungen, welche die Bildung des Augenmaaßes bezwecken. (Gleichlaufende Linien, Linientheilung, Zeichnen von Linien nach bestimmten Verhältnissen u. s. w.) III. Das Bilden der einfachen geradlinigen Formen. IV. Schwerere Uebungen zur Bildung des Augenmaaßes. V. Das Zeichnen und Theilen einfacher krummliniger und gemischtliniger Formen. VI. Uebungen, durch die das Kind einerseits besonders reich an Formen, und anderseits aufmerksam wird auf alle charakteristische Gegenstände der Natur und Kunst. Im zweiten Abschnitte folgt: Bildung des Schönheitssinnes in sechs verschiedenen Uebungen, unter denen auch „das freie Bilden geschlossener Figuren" vorkommt. — Der zweite Theil behandelt in zwei Abschnitten auf zweckmäßige Weise die Perspective, und zwar hat es der erste Abschnitt mit dem perspectivischen Auffassen, der zweite mit dem perspectivischen Darstellen zu thun. — So reich der Inhalt des Werkes ist, so anziehend ist die Darstellung, und so groß ist, wie schon erwähnt, der Einfluß, den diese Zeichnungslehre auf den Zeichenunterricht in einem weiten Kreise geübt hat.

Wieder Andere waren zu der Ueberzeugung gelangt, daß man neben dem Zeichnen der mathematischen Figuren und neben dem mehrerwähnten, durch Mustergebilde zu unterstützenden Erfindenlassen von vorn herein auch müsse allerlei Formen wirklicher Dinge copiren oder von Gegenständen abzeichnen lassen, natürlich nur immer solche, die dem bereits erlangten Bildungsgrade der Hand und des Auges entsprächen. Viele traten dieser Ansicht bei, und sie ist diejenige, der man bis auf den heutigen Tag in einer großen Anzahl von Schulen folgt. —

So bildete sich die Pestalozzi'sche Methode unter mancherlei Modificationen weiter fort. Eine ganz neue Zeit begann aber mit dem Auftreten von

Peter Schmid.

Zwar sind die Pestalozzi'schen Ideen gewiß nicht ohne Einfluß auf diesen ausgezeichneten und hochverdienten Mann gewesen, aber dennoch hat seine Methode so viel Eigenthümliches, daß wir sie als den Anfangspunkt einer neuen Periode in der Geschichte des Zeichenunterrichts betrachten können.

Peter Schmid verwarf alle weitläufigen technischen Vorübungen, verwarf für den Elementarkreis das Copiren *), verwarf das Erfinden, und fing damit an, womit man sonst aufhörte, mit der unmittelbaren Nachahmung der Natur; dies ist wenigstens das ursprünglichste Wesen seiner Methode, wenn auch später einige Modificationen derselben eingetreten sind. Die Erfolge dieser Methode waren so ausgezeichnet, daß sie die Aufmerksamkeit der ganzen pädagogischen Welt auf sich zogen, und aus allen Gegenden eilten Zeichenlehrer herbei, um von dem Berliner Meister zu lernen. Ich deute hier das Wesentlichste seines Verfahrens an:

1. Peter Schmid gebraucht zuerst als Unterrichtsmittel neunzehn verschiedene Körper, als Würfel, Säulen, Cylinder ꝛc., dann folgen Gypsköpfe u. dergl.

2. Mittelst jener neunzehn Körper bildet er eine lückenlose Reihe von Aufgaben, von welchen die erste im Darstellen der Vorderfläche eines Würfels, die letzte im Aufzeichnen und Schattiren einer höchst schwierigen Gruppe besteht.

3. Diese Aufgabenreihe wird aber nach der Individualität jedes einzelnen Schülers besonders geordnet.

4. Mit eiserner Strenge wird der Schüler bei jeder Aufgabe so lange festgehalten, bis er sie genügend löset. Und nicht anders, als mit höchster Anstrengung seiner Kraft darf er arbeiten, wenn er es vermeiden will, ohne Weiteres fortgeschickt zu werden.

5. Aeußerlich geht es dabei sehr langsam, und der Anfänger bringt wohl mehrere Stunden zu, ehe das erste Quadrat fertig wird. Aber die Erfahrung hat auch gelehrt, daß am Ende des Cursus der Lernende einen hohen Grad von Geschick im Nachahmen der Natur besitzt.

So ist denn der Kern der Schmid'schen Methode: das Zeichnen nach den Naturkörpern in lückenloser Folge, unter der För-

*) Zwar hat man Vorlegeblätter von P. Schmid, allein sie gehören seiner früheren Zeit an; späterhin hat er, so viel ich weiß, keinen, oder nur einen sehr beschränkten Gebrauch von ihnen gemacht. Sie gehören zu seiner „Anleitung zur Zeichnenkunst" ꝛc. Dritte Auflage. Zwei Theile. Berlin 1840, Reimer. (6 Thlr.), welche eine ganz speciell ausgeführte Copirschule ist und des Lehrreichen sehr viel enthält.

derung absoluter Vollkommenheit und der dadurch bedingten höchsten Anspannung der Kraft.

Seine darauf bezüglichen Werke sind folgende:

1. Das Naturzeichnen für den Schul- und Selbstunterricht. Fortsetzung der Anleitung zur Zeichnenkunst. Vier Bände, mit Kupfertafeln. Berlin, Nicolai, 1828 — 1832. (6 Thlr. 12 gGr.)
2. Die Linear-Perspective für angehende Künstler, zugleich für Schulen. Erster Theil. Mit 25 Kupfertafeln. Ebendaselbst, 1834. (2 Thlr. 12 gGr.)
3. Plan, wie P. Schmid's Zeichnenmethode in allen Schulen mit Erfolg und fast ohne Umstände einzuführen ist, oder: Das Naturzeichnen für die allgemeinen Lehranstalten. Mit sechs Kupfern. Ebendaselbst, 1835. (20 gGr.)

Was nun Gymnasien, Seminare, höhere Bürgerschulen, Gewerbschulen ꝛc. betrifft, so hat in vielen dieser Anstalten der Zeichenunterricht durch Peter Schmid's unmittelbare oder mittelbare Schüler eine wesentliche Umgestaltung erfahren. Nicht so in den niederen Volksschulen. Hier haben selbst die Begeistertsten und Tüchtigsten von Peter Schmid's Jüngern seine Methode in ihrer ursprünglichen Reinheit nicht in Anwendung zu bringen vermocht. Denn erstlich besitzt äußerst selten eine Schule den nöthigen Raum, um vor jedem einzelnen Kinde die Zeichenkörper gehörig aufstellen zu können; zweitens fehlt es überall an Zeit, um, wenn auch die Räumlichkeit günstig wäre, den ganzen Cursus, ja nur den größern Theil desselben, zu absolviren, da Peter Schmid sehr viel Privatübung fordert; drittens sind denn doch nur solche Kinder, die zum mindesten das zwölfte Jahr erreicht haben, und auch unter diesen nur die talentvollen und kräftigen, der außerordentlichen, ausdauernden Anstrengung, die Peter Schmid von seinen Schülern verlangt, fähig; viertens ist es unmöglich, jeden Schüler einer zahlreichen Klasse ganz individuell zu leiten, während solches doch von Peter Schmid selbst, der immer nur wenige Schüler um sich versammelt, geschieht. *)

Während nun bei der Unmöglichkeit, Peter Schmid's Methode in ihrer ganzen Strenge und Reinheit in die Volksschule einzuführen, Manche die ganze Sache längst aufgegeben haben, so ist von Andern Dies und Jenes dafür geschehen, daß die Volksschule wenigstens einigen Gewinn aus den Bestrebungen des Meisters ziehe. — Namentlich hat das von Peter Schmid selbst vorgeschlagene Verfahren, nach welchem ganze Klassen nach einer und derselben Körpergruppe zeichnen, an mehreren Orten erfolgreiche Anwendung gefunden. Andere haben andere Versuche gemacht. Dagegen hat freilich auch die Zahl Derer sehr zugenommen, welche meinen, für unsere Dorf- und niederen Stadtschulen

*) Man lese nach, was Ramsauer hierüber in seiner Lebensbeschreibung in Diesterweg's „Pädagogischem Deutschland", Band 1, Heft 1, S. 120, sagt und vergleiche damit die Peter Schmid betreffenden Stellen in der oben erwähnten Schrift von Soldan.

bedürfe es der Perspective gar nicht, ja für den Bedarf des praktischen Lebens sogar der Peter Schmid'schen Methode gerade am wenigsten, insofern sie den Geschmack zu wenig bilde, die Erfindung nicht übe und das geometrische Zeichnen vernachlässige. Endlich giebt es Mehrere, welche einen Mittelweg einschlagen.

Es haben sich also im Laufe der letzten Jahrzehende sehr verschiedene Behandlungsweisen des Zeichenunterrichts ausgebildet, die jedoch alle auf dem gemeinsamen Grundsatze, daß der Schüler elementarisch zu führen sei, beruhen. Ich führe die bemerkenswerthesten Schriften im Nachstehenden an, zugleich mit Erwähnung der Lehrmittel, welche mit jenen in Verbindung stehen.

In Harnisch's „Volksschullehrer" III. Band, 2. Heft, gab

Lüben

einen

Leitfaden zum Zeichenunterricht für Volksschulen. Halle, bei E. Anton, 1829. (6 gGr.)

der auch besonders abgedruckt ist.

Dieser Leitfaden ist „vorzugsweise für solche Lehrer berechnet, die nicht zeichnen können, aber Lust haben, es zu lernen, um es nachher in ihrer Schule zu lehren. Die Perspective ist unberührt geblieben, sowie auch das Reißen; dagegen ist das Elementarzeichnen ausführlich behandelt, dem das Copiren, das Erfinden und das geometrische Naturzeichnen sich anschließt. Es folge hier das Nähere. Abschnitt I. Vorübungen. Ueb. 1 — 8 Taktgemäßes Ziehen gerader Linien in verschiedenen Richtungen. Ueb. 9. Geradlinige Züge, ebenfalls im Takte zu üben. Abschnitt II. Ueb. 1. Die Kinder lernen als Mittel zur Verständigung bei den folgenden Uebungen, das Zollmaaß kennen und werden im Abschätzen leicht zu bestimmender Linien geübt. Ueb. 2 — 5. Das genaue Zeichnen gerader Linien, — wobei mit P. Schmid'scher Strenge auf tadelfreie Leistungen gedrungen wird. Wer immer ganze Kraft und Aufmerksamkeit fordert, braucht nur Weniges machen zu lassen; wer sich aber bloß mit der unüberlegten Erinnerung behilft: diese Linie ist noch nicht gut, die folgenden müssen besser werden, — der wird auch mit zwanzig Tafeln voll Linien das nicht erreichen, was man mit einer einzigen erreichen kann." — Schon hier tritt das Abzeichnen verschiedener Zusammenstellungen aus geraden Linien ein, wobei des Verfassers

Vierundzwanzig Vorhängeblätter zum Zeichnen, bestimmt für den Massenunterricht. Halle, bei C. A. Kümmel, 1826. (18 gGr.)

gebraucht werden. Ueb. 6. Unterbrochene Linien. Ueb. 7. Das Theilen der Linien. Ueb. 8. Das Theilen des Zwischenraumes. Abschnitt III. Ueb. 1. Das Bilden der Winkel. „Der rechte Winkel muß im vollen Sinne des Wortes eingelernt werden, denn er bildet nicht nur das Auge vortrefflich, sondern ꝛc. ꝛc. . . . ." Mancher glaubt, das Mädchen

kann, seiner Neigung zu den Blumen wegen nichts zeichnen als solche. Dieß ist ein Irrthum ꝛc. ꝛc. Ueb. 3. Verschiedene Dreiecke, mit Ausnahme des gleichseitigen. Copiren entsprechender Zusammenstellungen nach Vorhänge- und Vorlegeblättern, Erfinden kleiner Zusammenstellungen, wobei der Lehrer jedoch noch viele Hülfe giebt. Ueb. 3. Das Rechteck. Ueb. 4. Das Geviert. Ueb. 5. Die Raute. Ueb. 6. Die Schrägraute. Abschnitt IV. Das Nachzeichnen, insonderheit; Anfang des Naturzeichnens. Ueb. 1. Das Zeichnen nach Vorlegeblättern. Ueb. 2. Das Zeichnen nach aus Pappe geschnittenen mathematischen Formen. Ueb. 3. Das Aufnehmen von geradlinigen Vorderansichten. Abschnitt V. Winkeltheilung. Die geradlinigen Vielecke, vorher das gleichseitige Dreieck. Fortsetzung des Copirens, Erfindens und Aufrissemachens. Abschnitt VI. Das krummlinige Zeichnen. Ueb. 1. Krummlinige Züge. Ueb. 2. Der Halbkreis. Ueb. 3. Der Kreis. So nun fort bis Ueb. 15. Krummlinige Vielecke, und Ueb. 16. Das Zeichnen nach getrockneten Blättern. Dann folgt Ueb. 17. abermals das Aufrißzeichnen nach Gegenständen, worauf Ueb. 18. das Nachzeichnen, Verzieren und Erfinden von Vasen, Ornamenten ꝛc. ꝛc. den Schluß macht.

In genauer Verbindung mit diesem Leitfaden steht:

Lüben: Anleitung zum ersten Zeichenunterricht für Knaben- und Mädchenschulen. Heft 1. 30 geradlinige Vorlegeblätter. (10 gGr.) Heft 2. 25 dergleichen. (9 gGr.) Heft 3. 30 krummlinige Vorlegeblätter. (10 gGr.) Heft 4. 25 dergleichen. (9 gGr.) Heft 5. 16 größere Figuren, Vasen und Verzierungen. (10 gGr.) Halle, C. A. Kümmel, 1839 — 1842.

Diese Blätter bilden die vollständige praktische Darlegung des Lüben'schen Zeichenganges. Die Anordnung der Vorzeichnungen ist, wie im Allgemeinen auf sicherer pädagogischer Grundlage ruhend, so im Einzelnen den Erwartungen entsprechend, die man von des Herausgebers vieljähriger Erfahrung hegen darf. Dazu kommt noch, daß derselbe zu Heft 1—4 Textbeilagen gegeben hat, für die Hand der Kinder bestimmt, worin ganz genau gesagt ist, auf welche Weise jede einzelne Zeichnung zu machen sei.

So gehören denn diese Sachen zu den besten Hülfsmitteln für den Zeichenunterricht.

Bemerkt sei noch, daß Lüben den Schüler nach dem Durchzeichnen vorliegender 5 Hefte zur Perspective geführt wissen will, wofür er die Werke von P. Schmid und Franke empfiehlt.

Mit vieler Liebe und unverkennbarer Tüchtigkeit hat

Franke

den Zeichenunterricht für niedere und höhere Schulen bearbeitet. Wir besitzen von ihm:

1. Methodische Anleitung für den Unterricht im Zeichnen, zum Gebrauch in Elementarschulen und Bildungsanstalten; auch zum Selbstun-

terricht in den Anfangsgründen des perspectivischen Zeichnens. Entworfen von **Karl Ludwig Franke**, Zeichenlehrer am königl. Seminar für Stadtschulen in Berlin. Nebst einem Vorworte von **Dr. F. A. W. Diesterweg**. Mit zwölf Kupfertafeln. Berlin, (Schüppel,) Förstner, 1833. (1 Thlr.)

Der in dieser Schrift vorgezeichnete Weg hat folgende Eigenthümlichkeiten:

a. Bevor der Schüler zum Zeichnen der Körper angeleitet wird, erhält er eine umfassende Vorbereitung, welche in einer mit Nachdenken verbundenen Uebung der Hand und des Auges besteht.

b. Diese Uebung aber wird ganz im Sinne der Pestalozzi'schen Schule durch das Zeichnen der mathematischen Figuren bewirkt.

c. Zur Belebung dieses Zeichnens und Verhütung von Ueberdruß und Ermüdung werden:

aa) damit die Anfänge der Formlehre verbunden,

bb) geschmackvolle Gebilde aus den mathematischen Figuren nachgezeichnet,

cc) dergleichen vom Schüler selbst erfunden,

dd) Vorderflächen von Thüren, Fenstern, Geräthen ꝛc. zum Nachzeichnen vorgezeichnet, auch vom Schüler abgezeichnet.

d. Alsdann beginnt das perspectivische Zeichnen. Hier waltet nun der Geist P. Schmid's. Eine ganze Klasse oder wenigstens eine ganze Abtheilung zeichnet nach einem und demselben, in größerm Maaßstabe angefertigten und für alle bequem sichtbar aufgestellten Körper. Der auf dieses Zusammenzeichnen berechnete Gang ist „gedrängt", enthält aber alles, was bei irgend einer Verkürzung an Flächen vorkommen kann und schließt mit dem perspectivischen Zeichnen von Geräthen, Gebäuden u. dergl.

Während auf der ersten und zweiten Stufe das Linearzeichnen geübt wurde, tritt auf der dritten das vollkommene Ausführen der geraden und gebogenen Flächen nach Schatten und Licht ein. Franke spricht sich jedoch dahin aus, daß es für den Bedarf des gewöhnlichen Lebens genug sei, wenn der Schüler alle Uebungen der zweiten Stufe durchgemacht habe.

2. Theoretisch-praktische Anleitung zum Selbstunterricht im Zeichnen für den Schul- und Privatgebrauch, von **Carl Ludwig Franke**, Zeichenlehrer am königlichen Seminar für Stadtschulen und am Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu Berlin. Zwei Hefte. Erstes Heft: 60 in Kupfer gestochene Vorlegeblätter. Zweites Heft: 52 Vorlegeblätter. Berlin 1839. Amelang. (3 Thlr.)

Wir haben hier die nähere Ausführung Desjenigen, was in Nro. 1. für die erste und zweite Stufe kurz angedeutet ist. Der Verfasser hatte bei der Anfertigung der 60 Vorlegeblätter, denen sich später 52 krummlinige angeschlossen haben, dreierlei im Auge: 1. Eine zweckmäßige Stufenfolge vom Leichten zum Schwereren; 2. bestimmte, leicht zu überbli-

ckende Theilverhältnisse der Aufgaben; 3. möglichste Vermeidung aller perspectivischen Ansichten. Er hat auch ein Viertes im Auge gehabt ohne es zu nennen: 4. Sorgfältige Auswahl solcher Gegenstände, die den Schönheitssinn des Schülers bilden. — Wie diese Blätter, die zu den besten dieser Art gehören, gebraucht und so die Schüler in das Wesen der freien Auffassung elementarisch und gründlich eingeführt werden sollen, das möge man in dem Schriftchen selbst nachsehen.

3. Methodische Anleitung für den Unterricht in Blumen-, Landschafts-, Kopf- und Thierzeichnen, nebst Beifügung des Nöthigsten über architektonisches und Situations-Zeichnen, zum Gebrauch in höheren Bildungsanstalten und zum Selbstunterricht. Von C. L. Franke. Berlin 1835, Förstner. (1 Thlr. 6 gGr.)

4. Die Elemente der Perspective und Schattenlehre in Beziehung auf Naturzeichnen und Aufnehmen ganzer Gegenden im Freien ꝛc. Von C. L. Franke. Berlin, bei Förstner, 1836. (16 gGr.)

Eine nicht unwichtige Stelle unter den pädagogischen Zeichenlehrern nimmt

Soldan

ein. Er lieferte

1. Vorlegeblätter zu einem stufenmäßigen Elementarunterricht im Zeichnen.

nebst der kleinen Schrift:

Ueber den Zweck und den Gebrauch der Vorlegeblätter ꝛc. Darmstadt, bei Pabst, 1836. (Zusammen 1 Thlr. 8 gGr.)

2. Theoretisch-praktische Anleitung zum perspectivischen Zeichnen für angehende Künstler, Gymnasien, Realschulen und technische Bildungsanstalten. Mit dreißig Tafeln in Folio. Gießen, G. F. Heyer, 1843. (3 Thlr. 8 gGr.)

Soldan verwirft in Bezug auf die Volksschule das Zeichnen der geometrischen Figuren als abmüdend und ertödtend, verwirft das Copiren und noch mehr das Erfinden von Phantasiegebilden aus diesen Figuren, weil ihnen die reale Bedeutung fehle, verwirft das „nur die Kräftigen und Talentvollen zum Ziele führende Zeichnen der Schmid'schen Körper" und endlich auch das Treiben der Copirmeister gewöhnlichen Schlages. Dagegen schreibt er in Nro. 1. für die Volksschule einen Lehrgang des Copirens vor, der nach folgenden Grundsätzen entworfen ist:

a. Der Schüler soll die mathematischen Figuren üben, aber es muß dieß mittelst des Nachzeichnens wirklicher Gegenstände, an denen sie vorkommen, geschehen.

b. Diese Gegenstände müssen an sich schön sein.

c. Sie dürfen nur solche Linien enthalten, welche mathematisch bestimmbar sind. *)

*) Es bleiben also z. B. Blumen, Früchte und Thiere vom Elementar-Cursus ganz ausgeschlossen.

d. Es dürfen nur Umrisse gezeichnet werden, keine Figuren mit schattirten Flächen.

e. Es muß, wenn das freie Handzeichnen bis auf eine gewisse Stufe gebracht ist, auch mit Anwendung von Zirkel und Lineal copirt werden.

f. Fleißig sind Aufrisse nach der Natur zu zeichnen.

Die unter Nro. 1. genannten Vorlegeblätter Soldan's entsprechen vollkommen den hier bei b, c und d ausgesprochenen Forderungen. *)

Was nun die Perspective betrifft, so ist sie in Nro. 2. der Soldan'schen Zeichenwerke, wie schon der Titel desselben besagt, behandelt. Der Verf. äußert sich also darüber: „Dieses Werk hat die Absicht, das perspectivische Zeichnen an einfach vom Leichten zum Schwereren fortschreitenden Bildern praktisch zu lehren. Dieß soll aber nicht durch eine Reihe einzelner unzusammenhängender Vorschriften für die jedesmal vorliegende Zeichnung oder durch eine Menge neben einander gestellter Regeln geschehen, wodurch die Anfänger gewöhnlich verwirrt und abgeschreckt werden; sondern überall soll gezeigt werden, wie der einzelne Fall unter die allgemeinen Regeln unterzuordnen und durch ihre Anwendung auszuführen ist; und die wenigen unbedingt nothwendigen Grundregeln sollen wohl unterschieden werden von den Regeln welche bloß zur Vereinfachung des Verfahrens dienen und darum erst nach und nach als Erleichterungsmittel hinzukommen. Jede Tafel enthält zu dem Ende die punktirten Hülfslinien für die Constructionen, welche auf ihr zum ersten Male erscheinen. Alle Darstellungen sind in Umrissen ausgeführt, bis auf die vier letzten, welche die Schattenlehre enthalten und durch ihre Anordnung und Ausführung, jede auf zwei Tafeln, die eine in Umrissen, die andere als völlig in Linienmanier ausschattirter Stahlstich, zugleich Beispiele für die Regeln der Luftperspective sind."

„Die Wahl der Gegenstände und die perspectivische Auffassung derselben glaubte ich nicht bloß nach den Forderungen einer bequemen und anschaulichen Erklärung der Regeln bestimmen zu dürfen. Nicht allein Fertigkeit des Darstellens, sondern vor Allem Erweckung des Sinnes für das Schöne und Bildung des Geschmacks muß sich jeder Kunstunterricht zum Ziel setzen. Darum suchte ich, so weit es die Oeconomie des Ganzen erlaubte, dem Schüler immer ein gefälliges Bild einer edeln Architectur zu bieten, und damit ihm zugleich eine Vorstellung von den verschiedenen Bausthlen zu geben, indem ich Gegenstände wählte, worin sich der Geschmack der verschiedenen Zeiten charakteristisch und rein ausgesprochen hat."

*) Folgende Gegenstände sind unter Anderm auf den ersten Blättern enthalten: Fenster, einseitige Treppe, zweiseitige Treppe, dreiseitige Treppe mit Eckfteinen, Postament, zwei Hausthüren mit einfacher Verzierung, — Grab der Furia zu Frascati, Thurm der Winde zu Athen, Treppe mit eisernem Geländer, halber Stern mit einem eingelegten Fußboden.

„Die Erklärungen des Textes begleiten die Darstellungen Schritt für Schritt. Die Grundregeln sind dazu für den Anfänger als Lehrsätze aus der Geometrie hingestellt. Dies hindert den Lehrer nicht, ihre Richtigkeit durch die Uebereinstimmung der Bilder mit der Natur anschaulich zu machen und dadurch die Schüler zum perspectivischen Sehen und Auffassen wirklich vorhandener Gegenstände anzuleiten. Dazu sind überall Winke gegeben."

„Um aber auch dem weiter nach den Gründen forschenden Geiste zu genügen, habe ich, in einem besondern theoretischen Abschnitt, die mathematische Nothwendigkeit aller angewandten Regeln durch einfache geometrische Syntheſe erwiesen; und, damit diese auch denen verständlich werde, welche bloß mit der ebenen Geometrie vertraut sind, oder die Lehre von der Lage der Ebenen nur in der, früher üblichen, ungenügenden Weise durchgenommen haben, sind die aus dem eben genannten Capitel der Geometrie zur Beweisführung nöthigen Sätze vorausgeschickt." *)

Wie das Elementarzeichnen mit der gesammten Formlehre in Verbindung zu setzen sei, das hat unter den Neueren

Tobler

in seinem Buche:

Die Formenlehre in Verbindung mit den reinen Elementen des freien Handzeichnens und mit Andeutungen für methodische Behandlung der geometrischen und der perspectivischen Darstellung der Grundform. Ein Handbuch für Lehrer in Elementarschulen. Mit zwölf Steindrucktafeln. Burgdorf 1836. (1 Thlr. 6 gGr.)

am besten gezeigt. Ich bin nicht für diese Verbindung, muß aber die Tobler'sche Arbeit als eine an sich sehr tüchtige Leistung rühmen. Die zwölf Tafeln enthalten viele schöne Gebilde aus den Grundformen.

Selbstständig und erfolgreich hat ferner

Otto

den Zeichenunterricht bearbeitet in seiner

Pädagogischen Zeichenlehre, oder Anweisung, den Zeichenunterricht als einen wesentlichen Theil des allgemeinen Schulunterrichts zu behandeln. Mit 24 Erläuterungstafeln auf 6 Bogen. Erfurt, bei Müller, 1837. (1 Thlr. 12 gGr.)

*) Inhaltsverzeichniß der ersten fünfzehn Tafeln: 1. und 2. Figuren zum theoretischen Theil. 3. Geometrische Grundrisse. 4. Perspectivische Zeichnung dieser Grundrisse. 5. Einfache Körper auf diesen Grundrissen. 6. Fontaine. 7. Gesundbrunnen in einer Vertiefung. 8. Denkmal, auf Stufen erhöht. 9. Die beiden Postamente der Pferde auf dem Monte-caballo zu Rom. 10. Stück eines Frontons mit Säulen im Style des Parthenons zu Athen. 11. Grundrisse und Aufrisse zu Tafel 12, 14, 17, 18, 19. 12. Ecke eines Platzes mit Häusern von verschiedener Bauart. 13. Das Innere der neuen Kirche zu Kelsterbach am Main im jonischen Styl. 14. Unterirdische Begräbnißkirche mit Zirkelkreuzbogen. 15. Die Halle vor der gothischen Stadtkirche zu Friedberg.

Ich hatte in der ersten Auflage des „Wegweisers“ bei den Andeutungen über Zeichenunterricht den Gedanken festgehalten, daß die Volksschule, anstatt einer vielleicht glänzenden Einseitigkeit zu huldigen, jeden Hauptzweig des Gegenstandes ausbilden müsse, versteht sich im angemessenen Kreise, im rechten Verhältnisse und mittelst eines elementarischen Verfahrens, damit sowohl für allgemein menschliche Bildung als für den Bedarf des gewöhnlichen Lebens Ersprießliches gewonnen werde. Derselbe Gedanke ist es, welchen Otto ausgeführt hat, und zwar in einer Weise, welche die Anerkennung aller Unbefangenen schon vielfach gefunden hat: gründlich, streng, umsichtig, weder schulmeisterlich pedantisch, noch künstlerisch überschwänglich.

Ueber den Zweck seiner Arbeit und die sonstigen Eigenthümlichkeiten derselben spricht sich Otto selbst so aus:

„Es fehlt noch an einer Zeichenlehre, welche:

1. eine Elementarlehre hat, und dieser in der unmittelbaren Anschauung der Körper und einer Analyse der Körper einen sichern Grund und Boden anweis't;

2. außer dem Naturzeichnen auch das Nachzeichnen und Selbstschaffen von Gebilden nach Verdienst würdigt. Dann aber auch

3. den Uebungsstoff streng begrenzt und für seine Wahl und Behandlung durchgreifende, richtige Grundsätze aufstellt, indem sie das Bedürfniß allgemeiner Menschenbildung fest im Auge behält und es scharf von dem für besondere Berufsbildung, also auch von dem für die Künstlerbahn, scheidet.

Vorliegendes Buch will diesem Bedürfnisse abhelfen.“

Der Inhalt ist folgender:

1. Allgemeiner Theil. Begriff von der Zeichenkunst. — Der Zeichenunterricht in seiner Verschiedenheit nach Zweck und Bedürfniß. — Aufgabe des pädagogischen Zeichenunterrichts u. s. w. — 2. Besonderer Theil. I. Die Elementarstufe des Zeichnens. Einleitung. Erste Stufe. Punkt, gerade Linie und Winkel. Zweite Stufe. Die mathematischen geschlossenen Figuren der geraden Linie. Dritte Stufe. Die krumme Linie und die krummlinigen Figuren. Vierte Stufe. Charakteristische Naturformen. II. Die Realstufe des Zeichnens. Erste Abtheilung. Das Naturzeichnen. Einleitung. Erster Theil des Naturzeichnens. Das geometrische Zeichnen. Zweiter Theil des Naturzeichnens. Das perspectivische Zeichnen. Erster Uebungsgang. Perspectivische Auffassung und Darstellung. Dritter Theil des Naturzeichnens. Die Schattenlehre. Erstes Capitel. Darstellung der allgemeinsten Lichtgesetze und des Verfahrens der Schlagschattenbestimmung. Zweites Capitel. Das Technische der Beleuchtung. Drittes Capitel. Anwendung der Gesetze der Beleuchtung und der Fertigkeit im Schattiren zur Lösung gestellter Aufgaben. Zweite Abtheilung. Das Zeichnen nach Vorlegeblättern. III. Die Idealstufe des Zeichnens. Einleitung. Uebungsarten. Anhang.

Im Anhang ist gezeigt, wie die im Buche objectiv zusammengestellten Sachen im Unterrichte mit gleichzeitiger Berücksichtigung des Subjectiven zu ordnen sind, es ist der Lehrgang gegeben. Derselbe beginnt so: Dritte Zeichenklasse. I. Zweite Abtheilung, Schüler von acht bis neun Jahren. 1. Elementarzeichnen. Punkt, gerade Linie, Winkel. — Dreiecke, Vierecke, Vielecke. 2. Erfindungen. I. Abtheilung. 1. Das Schattiren der geraden Linien. 2. Verzierungen u. s. w.

Was die äußere Behandlung des Perspectivischen betrifft, so setzt Otto voraus, daß breite Tische vorhanden sind, auf welchen die Körper vor dem einzelnen Schüler beliebig gruppirt werden können. Das erhöhte Aufstellen eines Körpers oder einer Körpergruppe für Alle erklärt er darum für einen Nothbehelf, weil die Körper sich stets über dem Horizonte des Schülers befinden. —

Eine nicht zu übersehende Zusammenstellung der Zeichenstoffe und Stufen hat

Prange

in seiner

Zeichnungslehre (enthalten in der preußischen Volkszeitung von Dr. Kobitz 1837)

geliefert. Ich theile daraus, unter Hinzunahme gefälliger handschriftlicher Beifügungen des Verfassers, Folgendes mit:

I. Einklassige Schule. Wöchentlich eine Stunde. Das Gebiet, welches hierbei im Auge zu behalten ist, umfaßt: 1. Die reinen geometrischen Formen, geradlinige, gebogenlinige; ohne Schatten. 2. Freie Zusammenstellungen derselben zu symmetrischen Figuren. 3. Aufsuchung und Nachbildung solcher einfacher Formen und Zusammenstellungen an Körpern. (Natur- und Kunstkörpern.) Bausachen. Geräthschaften. Contourschatten. 4. Copiren verwandter Vorlegeblätter, ohne Flächenschatten. Aufrisse. Grundrisse. 5. Copiren von Frucht-, einfachen Blatt- und Blumenformen, so wie gemischtliniger Vasen- und Gefäßformen. 6. Landschaftliche Zusammenstellungen, ohne viel Baum-, Strauch- und Bodenwerk. Anhang für die Fähigsten. a. Versuche, den Flächenschatten bei Gefäßen und Gebäuden anzubringen. b. Elemente perspectivischer Darstellung leichter, geradflächiger Körper. Bedingungen: 1. Gebrauch des Lineals, auch zur Sicherung des Treffens gebogener Linien. 2. Mindestens zweijähriger Cursus, in den beiden letzten Schuljahren. 3. Besprechung der gestellten Aufgaben, Behufs des Zeichnens mit Bewußtsein. — II. Zweiklassige Schule. Wöchentlich in jeder Klasse zwei Stunden. Das Gebiet umfaßt: A. Unterklasse: 1. Die reinen geometrischen Formen (Beachtung der Maaßverhältnisse; Bewußtsein über die Darstellungsweise; Aussprechen darüber). 2. Freie Zusammenstellungen derselben zu Figuren. Geradlinige Formen zur Verzierung im Innern und an den Außenseiten, mit Contour-Schatten-Angabe (bestimmte Aufgaben!). — Sehr fleißiges Ueben gebogener Formen bei Verzierungen.

Strenge Symmetrie; keine Vorlegeblätter. 3. Darstellung der einfachen geometrischen Formen in der Anwendung auf Körper (namentlich Geräthschaften und Bausachen), aus der Natur, so weit es thunlich. Anbringung des Contourschattens. 4. Elemente architectonischer Verzierungen nach Musterblättern. 5. Darstellung freier, zum Theil unsymmetrischer Formen; Blätter, Blumentheile, Früchte; theils nach der Natur, theils nach Musterblättern. Bedingungen: 1. Freies Handzeichnen. 2. Zweijähriger Cursus mit zehn- und elfjährigen Kindern. 3. Mannigfaltigkeit der Aufgaben auf jeder Stufe. 4. Zusammenhalten der Schüler in einigen gesonderten Abtheilungen, wenn die ersten Elemente überschritten. 5. Besprechung der Aufgaben, namentlich von Nro. 1—3., Festhaltung bestimmter Zahl- und Maaßverhältnisse. Darum häufige Maaßvergleichungen. B. Oberklasse. 1. Vielfache Durcharbeitung von Grund- und Aufrissen nach der Natur, nicht bloß bei Gebäuden, sondern namentlich auch bei Geräthschgften, mit Uebung des Flächenschattens. 2. Fortsetzung architectonischer Verzierungen; mit Contourschatten. 3. Schöne Gefäße mit Blätterverzierungen; mit Flächenschatten (2 und 3 nach Musterblättern). 4. Blumen- und Fruchtstücke, mit und ohne Gefäße, erst in Contour-, dann in Flächenschatten nach Mustern. (Möglichenfalls Anwendung der Kreide oder Tuschfeder). Die Mädchen können damit abschließen. 5. Landschaftliche Aufgaben, mit vorwaltenden Gebäuden; namentlich aber keine Thier- und Menschenformen, welche doch nie getroffen werden; wenig Baumschlag. — Eine oder zwei Aufgaben werden mit vollem Flächenschatten ausgeführt. — Linien- und Zirkel-Gebrauch unbeschränkt, aber nicht durchfenstern! Anhang für die Fähigsten unter den Knaben. a. Elemente perspectivischer Anschauung, erst ohne, dann mit Bewußtsein der Regeln. b. Elemente perspectivisch richtiger Schattirung bei verschiedenem Lichteinfall. c. Freie Aufnahme eines Hauses, einer Kirche, einer Häusergruppe, einer Treppe, eines Zimmers; mit Schattenconstruction. — Linien und Zirkelgebrauch. Bedingungen: 1. freies Handzeichnen. 2. Zweijähriger Cursus mit zwölf- bis vierzehnjährigen Kindern. 3. Erst mehrere kleine, zuletzt eine bis zwei schwierige Aufgaben auf jeder Stufe. 4. Versuche zu eignen, freien Bildungen, mit Benutzung architectonischer Verzierungsformen (Wand-, Ofen- Fußboden-, Decken-, Tisch-Verzierungen). 5. Höchste Sauberkeit und Genauigkeit anzustreben. 6. Individualisiren der Fähigern. — III. Dreiklassige Schule. Unterklasse eine Stunde, Mittel- und Oberklasse jede zwei Stunden. Gebiet. A. Unterklasse: 1. Beschränkung auf die geometrischen Linien und Formen in verschiedenen Lagen und Größen. 2. Viele Uebungen im Vergleichen der Maaßverhältnisse. Aussprechen darüber. 3. Freie Zusammenstellungen einfacher Formen zu symmetrischen Figuren, mit Festhaltung gegebener Maaße, ohne Schattenangabe. Bedingungen: a. Zusammenhalten der zeichnenden Schüler (sie werden nicht alle zugleich zum Zeichnen fähig sein) in einer bis zwei

Abtheilungen, durch Concentrirung auf Wandtafel-Aufgaben. b. freies Handzeichnen auf der Schiefertafel. c. Einjähriger Cursus mit sieben- bis neunjährigen Kindern. B. Mittelklasse. 1. Viel Copiren geeigneter Musterblätter zur Bereicherung der Anschauung auf verschiedenen Gebieten. Mit bloßem Contourschatten. Viele leichte Aufgaben, die sehr accurat zu machen sind, ohne alle Hülfe von Instrumenten; Maaßbewußtsein. 2. Benutzung geübter Formen zu freien Erfindungen, insbesondere architectonische Formen, zur Verzierung von Kreisen, Ellipsen, Eiformen, überhaupt vorzugsweise gebogenliniger Hauptformen. C. Oberklasse. Aufgaben, wie in der zweiklassigen Schule für die Oberklasse gestellt sind, sammt Anhang. Bedingungen für Mittel- und Oberklasse: 1. Anfänglich Zusammenhalten in der Mittelklasse (beim Erfinden), später Individualisiren in beiden Klassen. 2. Zweijähriger Cursus. 3. Hinarbeiten auf die Uebertragung des Bildes auf den Naturkörper und umgekehrt, um die Zeichen-Musterblätter richtig lesen und verstehen zu können.

Eine sehr beachtenswerthe Erscheinung ist ferner das von

Hippius

(Lehrer der Zeichenkunst an mehreren kaiserl. Erziehungsanstalten in Petersburg)

unter dem Titel:

Grundlinien einer Theorie der Zeichenkunst, als Zweiges allgemeiner Schulbildung, nebst praktischer Anleitung für Lehrer und Lehrerinnen. St. Petersburg und Leipzig 1842. (1 Thlr. 16 gGr.)

herausgegebene Buch. Der theoretische Theil verbreitet sich in gründlicher und anziehender Weise über Folgendes: Sehen ist eine Kunst. — Das Auge. — Anschauung. — Der formale Gesichtspunkt. — Bildung der Anschauung. — Wissenschaftlicher Gesichtspunkt. — Technischer Gesichtspunkt. — Die Hand. — Die Zeichenkunst als Lehrgegenstand betrachtet. — Der Weg einer naturgemäßen Entwickelung der Kunstanlage. — Eigenschaften des Zeichenlehrers, Würde und Haltung desselben. — Verschiedenheit des Zeichenunterrichts in Betracht der Natur und Bestimmung der Geschlechter. — Von der Nothwendigkeit der Lückenlosigkeit im Unterricht. — Von dem Wesen der freien Auffassung. — Vom Spielzeug der Kinder als Bildungsmittel. — Von der körperlichen Haltung des Zeichners. — Von den Musterblättern und deren Zweckmäßigkeit. — Von der Aus- und Aufstellung der Zeichnungen an öffentlichen Prüfungstagen. — Unterschied des Schul- und Privatunterrichts im Zeichnen. — Wann soll der Zeichenunterricht beginnen? — — Im praktischen Theile wird behandelt: A. Lehre der Anschauung: Bildung des Auges als Stoff zu Denk- und Sprechübungen benutzt. Vom Punkte, der Linie, den Winkeln und von den Grundformen der Natur überhaupt. Vom Quadrat und dessen steter Anwendung im Grundunterrichte. — Zumeist bloßes Anschauen und Sprechen. Dann folgt: „Legung von Li-

nien" mittelst feiner Streifen von Pergament oder Pappe. Es werden Winkel, Dreiecke, Quadrate ꝛc. ꝛc. gelegt, und zwar nach mancherlei Bedingungen. Hieran schließt sich für das Auffassen der Größe: Vergleichen gleicher und ungleicher Theile dieser Ganzen, so wie: Abschätzen sichtbarer Flächen. Alle Anerkennung verdient die Gewandtheit, womit der Verf. diese Sachen, so wie alles Folgende behandelt. B. Gymnastik der Hand und des Auges. Hand- und Kunstgriffe. Die Kinder bekommen nun Zeichenhefte. Ein solches enthält zwanzig Blätter und auf jedem Blatte sind mehr oder weniger lithographirte Punkte. An diese Punkte knüpft sich eine Reihe von Uebungen im Ziehen, Vergleichen und Theilen der geraden Linie, welche alle auf Uebung des Auges und der Hand berechnet sind. Eigenthümlich und für die freie Auffassung von Wichtigkeit ist die Art, wie schiefe Linien bestimmt werden. C. Freies geistiges Auffassen. 1. Vorbereitung durch Dictate. *) 2. Lebendiges Selbstauffassen, — Zeichnen nach Wirklichem. Aus Würfeln, Säulen ꝛc. werden allerlei Zusammenstellungen gemacht. Diese unterliegen zunächst einer genauen Besprechung in Hinsicht auf Form und Größe, namentlich auch in Betreff der schiefen Linien, und werden dann im Aufriß gezeichnet. 3. Auffassen großer der Natur entlehnter Musterblätter. Darstellen derselben in vermindertem Maaßstabe. Wiederum wird dictirt, der Lehrer zeichnet an der großen Tafel das Dictirte mit, die Kinder arbeiten in ihren Heften. a. Ein Häuschen. b. Ein Ringspiel. c. Ein Denkmal ꝛc. Alles nach einfachen Verhältnissen, die vorher bestimmt aufgefaßt werden müssen, ehe die Zeichnung gemacht wird. 4. Die gebogene Linie, unter dem Schutze der geraden. 5. Musterblätter der Natur selbst. Siringen und Linde — Akazie und Himbeere ꝛc. 6. Etwas über Grundriß und Aufriß. 7. Ein Blick in die Perspective. Dictiren einiger perspectivischen Zeichnungen. 8. Perspective durch Anschauung. Uebungen im perspectivischen Sehen. a. Anschauung wirklicher Gegenstände perspectivisch. b. Anschauung perspectivischer Gegenstände wirklich, — durch den Schatten an der Wand. Zum perspectivischen Zeichnen kommt es nicht. —

Ich empfehle das Hippius'sche Buch zum fleißigen Studium. Es ist ein wahrhaft pädagogisches Werk.

Von Wichtigkeit ist auch, was

Bräuer

auf dem Gebiete des Zeichenunterrichts bis jetzt geleistet hat. Von ihm haben wir:

1. Zwei Aufsätze (in der allgemeinen Schulzeitung 1834, Nro. 97 u. 151.)

*) Setzet in wasserrechter Richtung zwei Punkte, einen Verschock auseinander, — und ziehet die Linie. Zeichnet ein gleichseitiges Dreieck, wovon die Linie einer Seite die Basis ist, ꝛc.

worin das Wesen des Zeichnens „für allgemeine Bildung" mit Bestimmtheit und Klarheit dargestellt ist. Hauptsachen: a. Heranbildung des Lernenden zur freien Auffassung. b. Hinleiten der Anschauung auf die ganze Natur, natürlich immer im Bereiche des Elementarischen.

2. Die Theorie der freien Auffassung. In einer lithographirten Uebersichtstafel enthaltend die wesentlichsten Hülfsmittel beim Unterricht im Zeichnen. Breslau, bei F. E. L. Leuckart, 1836. (8 gGr.)

Dieses kleine Büchlein sollte von Jedem, der die Schüler dahin bringen will, daß sie beim Darstellen der Natur- und Kunstformen nichts verlorner Weise thun, nicht in's Blaue hineinzeichnen, sondern mit Bewußtsein und darum mit Sicherheit arbeiten, fleißigst studirt werden.

3. Ueber den Unterricht im Zeichnen. Beurtheilung der gleichnamigen Schrift des Herrn Professor G. H. Hetsch. Erfurt 1839, bei *Müller*.

4. Materialien für den Zeichenunterricht. In 24 lithographirten Blättern. Breslau, F. E. L. Leuckart, 1838. (8 gGr.)

Diese Blätter sind zum Vorzeichnen an der Wandtafel bestimmt und enthalten einen Reichthum guter Formen. Die frühzeitig angebrachten Schraffirungen kommen vielleicht etwas zu frühzeitig.

Von dem thätigen

O. Warmholz

haben wir:

1. Vorschule beim Zeichenunterricht. Berlin, Hermes (Eisleben, C. Reichardt), 1840. (1 Thlr.)

2. Systematische Zeichnenschule. 72 Vorlegeblätter in sechs Heften, enthaltend: 1) die Anfänge des Zeichnens; 2) das Blumenzeichnen; 3) das Fruchtzeichnen; 4) das Thierzeichnen; 5) das Zeichnen menschlicher Figuren; 6) das Landschaftszeichnen. Ebendaselbst. (à 8 gGr.)

3. Hundert Musterblätter für Zeichner. Neueste und vollständige Zeichenschule ꝛc. Ebendaselbst. (4 Thlr.)

4. Universalzeichnenbuch, bestehend in sechzig Musterblättern, als Vorlagen zum Zeichnen. In stufenweiser Folge. Ein Hülfsbuch für jeden Zeichnenlehrer ꝛc. Ebendaselbst. (3 Thlr.)

5. Kurze Anleitung zum Gebrauch der in meinem Universalzeichnenbuch vorkommenden acht Tafeln perspectivischer Zeichnungen. Ebendaselbst 1836. (8 gGr.)

Warmholz ist kein Elementarlehrer. Nro. 1 der angeführten Werke enthält auf Tafel I. 1. eine schräge Linie, 2. einen rechten Winkel, 3. 4. einen spitzen und einen stumpfen Winkeln, 5. ein gleichseitiges Dreieck (!) 6. ein Quadrat, 7. ein regelmäßiges Sechseck, 8. 9. Verzierungen von Nro. 5. und 6. 10. ein verziertes regelmäßiges Fünfeck (!!) u. s. f. Auf Tafel II. kommen perspectivische Vorstellungen, dann darauf Landschaften, dann Ornamente, Blumen, Thiere, endlich die

menschliche Gestalt bis zu Charakterköpfen hin. — In Nro. 2. wird auf Tafel II. der Cylinder schraffirt u. s. w. Aehnlich ist es mit Nro. 3. und 4. Nro. 5. soll dazu dienen; die in dem „Universalzeichnenbuche" vorkommenden Blätter perspectivischer Zeichnungen verstehen zu lernen, überhaupt zu sehen, „wie einfache Objecte perspectivisch gezeichnet werden," und huldigt daher ebenfalls der schon mehrmals ausgesprochenen Ansicht, die Perspective wenn nicht durch Zeichnen nach Körpern, so doch durch Copiren perspectivischer Zeichnungen zu lehren. Das vom Verf. Gesagte ist gut geordnet und an sich lichtvoll und präcis, dürfte jedoch für gewöhnliche Volksschulen — für die es freilich auch nicht bestimmt ist — zu wissenschaftlich gehalten sein.

Warmholz ist ein Künstler. Alle seine Hefte enthalten eine reiche Fülle von sehr mannichfachen, größtentheils wahrhaft schönen Vorlagen zum Copiren für geübtere Schüler. Wer also dergleichen sucht, der findet in Warmholz seinen Mann. —

Beachtenswerth ist auch die von

J. G. Wolff

gelieferte

Erste Grundlage des rationalen Zeichnungsunterrichts. Mit 44 Blättern. Nürnberg 1841, J. L. Schrag. (16 gGr.)

„Der Schüler soll vor Allem verstehen, was er zeichnet. Er muß von vorn herein angeleitet werden, verständig zu zeichnen, ... er soll begreifend lernen." Stufen des Elementar-Unterrichtes: 1. Gerade Linien und geradlinige Figuren. 2. Krumme Linien und krummlinige Figuren. 3. Vierkantige Prismen und Würfel. 4. Einfache Ornamente. — Es darf kein Hülfsmittel, „welches das Augenmaaß ersetzen soll", angewandt werden. — Alles wird unter der unmittelbaren Aufsicht des Lehrers gezeichnet. — Der Schüler zeichnet niemals in derselben Größe seiner Vorlagen, sondern er verkleinert oder vergrößert sie. — Die Vorlagen werden größtentheils von dem Lehrer, je nach der Anzahl der Schüler auf 3, 4, 5 Fuß hohes Papier, oder auf eine zu diesem Zwecke bestimmte Tafel groß gezeichnet. „Das Zeichnen nach solchen großen Vorlagen übt und stärkt die Auffassungskraft der Schüler eben so sehr, als es den Ueberblick des Lehrers erleichtert." „Das Zeichnen nach prismatischen Körpern geschieht, indem man solche in Gruppen zusammenstellt. . . . . Sechs bis acht Schüler können, wenn sie nicht zu nahe sitzen, immer nach einer Gruppe zeichnen; man vertheile sie jedoch so, daß sie an zwei Tischen hinter einander sitzen. . . Acht bis zehn Gruppen prismatischer Körper reichen hin, dem Schüler die bezweckte Anschauung und Beurtheilung zu geben. . . So vorbereitet, kann der Schüler mit Geschick das Linearzeichnen" — worunter der Verf. das Reißen versteht, „anfangen; . . . abwechselnd damit aber mit einfachen Ornamenten beginnen." — Dieß sind die Grundzüge des Wolff'schen Ver-

fahrens. Um den vorliegenden Unterrichtsstoff näher zu bezeichnen, bemerke ich, daß auf Blatt 1 — 19 gerade Linien, Winkel, Dreiecke und Vierecke, desgleichen einfache Gegenstände, Wandverzierungen u. d. gl., auf Blatt 20 — 22 das Achteck und das Sechseck, einfach und verziert, auf Blatt 23 — 38 Bogenlinien, Halbkreise, Kreise und Ellipsen, einfach und verbunden, auf Blatt 39 Gruppen von prismatischen Körpern, auf Blatt 40 — 44 endlich einige krummlinige Ornamente zu finden sind. Nro. 1 — 38 stellen den gewöhnlichen Elementargang gut dar. Der Schüler soll das Wesentlichste der Formenlehre dabei wiederholen oder kennen lernen, die Linienverhältnisse nach den ihm gegebenen Begriffen über Proportion beurtheilen, Mittellinien ziehen, Eintheilungen machen. Alles recht zweckmäßig, nur ist die Anleitung für den Lehrer nicht umfassend und ausführlich genug. Ganz unzureichend ist das über Perspective und Ornamente Gesagte; überdies sind der Ornamente zu wenig, auch sieht man nicht ein, warum, wenn einmal perspectivisch gezeichnet wird, ausschließlich prismatische Körper gewählt werden.

So hat denn diese Arbeit ihre Schattenseiten. Da jedoch die ersten beiden Stufen sowohl in Hinsicht der befolgten Grundsätzen, als der gelieferten Zeichnungen selbst, dem Standpunkte der neuern Pädagogik völlig entsprechen, so konnte das Werkchen nicht füglich ungenannt bleiben.

So waltet denn auch auf dem Gebiete des Zeichenunterrichtes in mannichfacher Weise der pädagogische Geist einer im Fortschreiten begriffenen Zeit. Möge er immer mächtiger wirken, immer Besseres schaffen!

Zum Selbststudium für den Lehrer mögen noch erwähnt sein:

Bacharach, P. E.: Anleitung zum Naturzeichnen nach architektonischen Körpern, mit besonderer Rücksicht auf Schulen und zum Selbstunterricht. Nebst 20 Tafeln Abbildungen. Essen, bei G. D. Bädeker, 1837. (1 Thlr. 4 gGr.)

Behandelt die Darstellung architektonischer Körper durch „Projection" *), und hängt daher nicht unmittelbar mit den Aufgaben der Volksschule zusammen. An sich ein wackeres Werk.

H. A. Romberg: Handbuch für Bildhauer, Stuckaturarbeiter und Gypser. Mit 48 lithographirten Tafeln. Freiburg, Herder'sche Buchhandlung, 1837. (1 Thlr. 12 gGr.)

Sehr sauber und formenreich.

*) Die Projection giebt die Zeichnung nach einem bestimmten größern oder kleinern Maaßstabe in allen einzelnen Theilen so wieder, daß eben so genau ein Körper nach der Zeichnung gemacht werden kann, als die Zeichnung nach dem Körper.

B. Zeichnungen.

1. **Stein**: Vorlegeblätter. Zwei Lieferungen. Berlin, Hentze. (Breslau, bei Grüſon,) 1828. (Jede Lieferung 12 gGr.)
2. Urnen mit Verzierungen. Ravensberg, bei Ludwig Grahmann.
3. **Rücke**: der Blumenſtrauß. Studien für Blumenzeichner. Breslau 1819, Schöne. (18 gGr)
4. **Derſelbe**: Vorlegeblätter für den Unterricht im Blumenzeichnen. Breslau, Max und Comp. (12 gGr.)
5. Der Muſterzeichner. Eine Sammlung von Verzierungen. Berlin, Lüderitz. (1 Thlr. 12 gGr.)
6. **Aurelie Brückner**: Erſter Unterricht im Zeichnen in Umriſſen. Gotha, bei Hennings, 1830. Acht Hefte, jedes zu zwölf Blättern. (1 Thlr.)
7. **Rücke**: Sammlung von Thierzeichnungen. Leipzig, Hunger, (Magazin für Induſtrie.) (20 gGr.)
8. **Grünler**: Vorzeichnungen in ſechzig Blättern, nach antiken Muſtern. Leipzig 1822, Fr. Fleiſcher. (2 Thlr.)
9. **Fricke**: Architektoniſche Verzierungen. Leipzig, bei Lauffer, 1820 (20 gGr.)
10. Sammlung von Vaſen und Candelabern. München 1817. (2 Thlr. 12 gGr.)
11. **Bußler**: Verzierungen aus dem Alterthum 21 Hefte. Berlin 1805, bei Gropius. (à Heft 20 gGr., zuſammen 17 Thlr. 20 gGr.)
12. **W. Lappe**: Allgemeine Uebungen im freien Zeichnen. Vierte Auflage. Mit 104 Steindrucktafeln. Verändert, vergrößert und vermehrt von **C. H. Lappe**. Eſſen, bei Bädeker, 1806. (1 Thlr. 16 gGr.)
13. **Derſelbe**: Blumen, Früchte, Vaſen ꝛc. zur fortgeſetzten Uebung im freien Zeichnen. Mit zwanzig Kupfertafeln. Zweite Auflage. Ebendaſelbſt, 1832. (1 Thlr.)
14. **G. Lübke**: Wandvorzeichnungen zum Gebrauch in Volksſchulen. Cöslin, bei E. G. Hendeß. (10 gGr.)
15. **Weiß**: Elemente der Ornamenten-Zeichnung in Umriſſen nach den vorzüglichſten Muſtern. Erſtes Heft. 24 Blätter. Kempten, bei Dannheimer. (12 gGr.)
16. **Heydler**: Vorlegeblätter für elementariſches Landſchaftszeichnen. Erſtes und zweites Heft. Dresden, Naumann 1843.
17. **Hoffmeiſter**: Wandtafeln für den Elementar-Unterricht im Zeichnen, um in Volks-, Real- und Handwerksſchulen eine ganze Klaſſe gleichzeitig mit einer Aufgabe beſchäftigen zu können. Erſte Abtheilung: Freihandzeichnen. Erſte Lieferung: 23 lithographirte Blätter, nebſt 3½ Bogen Text. Eßlingen 1841. (2 Thlr.)

V. Studien des Lehrers.

Der Lehrer benutze die Winke, welche ich über das Studium der Gesanglehre gegeben habe, auch für das Studium des Zeichenunterrichts. Ich bemerke nur das Eine, daß ohne eine recht gründliche Kenntniß der Perspective der Unterricht in diesem Zweige des Zeichnens niemals mit Erfolg ertheilt werden kann.

Hiermit schließe ich diese Abhandlung. Möchte sie dazu beitragen, daß recht viele Jünglinge den Zeichenunterricht studiren, lieben und üben!

„Zur Arbeit, Lieb' und zur Veredlung ward
Das Leben uns gegeben. Fehlen die,
Was hat der Mensch am Leben? Hat er sie,
Was fehlte ihm, worüber wollt' er klagen?"

Herder.

Inhalt

des ersten Bandes.

		Seite
1.	Dedication — an Wilberg.	III
2.	Vorwort zur dritten Auflage.	VII
3.	Aus den Worten, an Denzel gerichtet, dem die zweite Auflage gewidmet war.	XIII
4.	Aus der Vorrede zur ersten Auflage.	XVIII
5.	Aus der Vorrede zur zweiten Auflage.	XXIII

Erster Theil.

Das Allgemeine.

I.	Die Bestimmung und Aufgabe des Menschen- und Lehrerlebens.	3
II.	Unter welchen Bedingungen gedeiht das Streben nach intellectueller Bildung, nach Einsichten und Kenntnissen, durch Bücherstudium?	17
III.	Anleitung zum Studium der Elementar-Pädagogik, Didaktik und Methodik.	39
IV.	Die Anlagen des Menschen und die aus ihrem Wesen entspringenden allgemeinen didaktischen Gesetze und Regeln.	117

Seite

Zweiter Theil.

Das Besondere.

I. Anschauungs- und Sprechübungen. 239
II. Der Unterricht in der Religion. Von K. Bormann, Lehrer am Berlinischen Seminar für Stadtschulen und Rector der Mädchenschule auf der Friedrichsstadt. 271
III. Der Unterricht im Lesen. 314
IV. Der Unterricht in der deutschen Sprache. 377
V. Der Schreibunterricht, oder der Unterricht in der Kalligraphie. Von Professor Dr. Mädler. 434
VI. Der Unterricht im Singen. Von Hentschel in Weißenfels. 460
VII. Der Unterricht im Zeichnen. Von Demselben. 534

In der Verlagshandlung sind ferner erschienen:

Von dem Herausgeber des „Wegweisers", Dr. F. A. W. Diesterweg:

Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens. Der neuen Folge I. bis XXX. Band (à 3 Hefte), oder Jahrgang 1830 bis 1844 (à 6 Hefte), à Jahrgang 2 Thlr. 16 gGr. — Die älteren Jahrgänge bis 1839 incl. 1 Thlr. 12 gGr., wenn mehrere zusammen genommen werden.

Die Lebensfrage der Civilisation. Oder: Ueber die Erziehung der unteren Klassen der Gesellschaft. 6 gGr.

Fortsetzung: Werden wir vom dritten August dieses Jahres (1836) nichts lernen? 4 gGr.

Zweite Fortsetzung: Ueber das Verderben auf den deutschen Universitäten. 8 gGr.

Dritte Fortsetzung: Ueber deutsche Universitäten und über Erziehung zum Patriotismus. 10 gGr.

Lehr- und Sprachbuch für mittlere Schulklassen und gehobene Elementarschulen, zur Beförderung eines verständigen Lese- und bildenden Sprach-Unterrichts. Dritte Auflage. 8 gGr.

Streitfragen auf dem Gebiete der Pädagogik. Zwei Hefte. 1 Thlr.

Anti-Pieper, oder der wiedererstandene Hauptpastor Melchior Göze. Die Anklage auf Irreligiosität, Jugend- und Lehrerverführung, erhoben von Gustav Pieper, Pastor in Mettmann, in ihrer Unwahrheit und Bestandlosigkeit, wie auch in ihrer bösen Wurzel, nachgewiesen von dem Angeklagten **A. D.** 12 gGr.

Außerdem:

Choralbuch für evangelische Kirchen. Die Choräle kritisch bearbeitet und geordnet von **Natorp** und **Keßler,** vierstimmig gesetzt und mit Zwischenspielen versehen von **Rinck.** Zweite verbesserte und vermehrte Aufl. 3 Thlr. 12 gGr.

Hill, Moritz: Anleitung zum Sprachunterricht taubstummer Kinder. Für Pfarrer und Lehrer. 1 Thlr. 12 gGr.

Hill, Moriz: Vollständige Anleitung zum Unterricht taubstummer Kinder im mechanischen Sprechen, Absehen, Schreiben und Lesen für Volksschullehrer. 12 gGr. Mit einer Lesefibel und einer Steindrucktafel. 16 gGr.

— — Leitfaden für den Unterricht der Taubstummen. Besonderer Abdruck aus Diesterweg's Wegweiser. 6 gGr.

— — Lesefibel zum Gebrauch beim Unterricht taubstummer Kinder im mechanischen Lesen und Schreiben. 4 gGr.

Hofmeister, Dr. K.: Erörterung der Grundsätze der Sprachlehre, mit Berücksichtigung der Theorien Becker's, Herling's, Schmitthenner's, Thiersch's und anderer Sprachforscher, als Prolegomena zu jeder künftigen allgemeinen Grammatik, welche als Wissenschaft wird erscheinen können. Zwei Bändchen Jetzt nur 16 gGr.

— — Romeo, oder Erziehung und Gemeingeist. Aus den Papieren eines nach Amerika ausgewanderten Lehrers. Drei Bände. Jetzt nur 1 Thlr.

Houcamp, F. E.: Leitfaden für die Sprachbildung in deutschen Volksschulen. Ein Handbuch für Elementar- und Bürgerschullehrer, enthaltend Sprachübungen zur Bildung des Sprachgefühls, nebst einer Sprachlehre als Erläuterung zu den Sprachübungen. Begründet auf Dr. K. F. Becker's grammatikalische Ansichten und sachgemäß methodologisch angeordnet. Mit einer Steindrucktafel. 1 Thlr.

— — Ueber Betonung und Aussprache, ein Beitrag zur Theorie des Redevortrags, in besonderer Rücksicht auf die höhere Leselehre. 10 gGr.

— — Vollständige Anleitung zum Elementar-Unterricht in der Sprachlehre Ein methodologisches Handbuch für Lehrer der deutschen Sprache. Begründet auf Dr. K. F. Becker's grammatische Ansicht und sachgemäß geordnet. 1 Thlr. 8 gGr.

Jacob, F. W. L.: Feierklänge an den Gräbern der Vollendeten. Eine Sammlung von Männergesängen für Trauerfeierlichkeiten. geh. 8 gGr.

— — Der Volkssänger. Eine Sammlung deutscher ächter Volksweisen mit alten und neuen Texten. Erstes Heft. 101 ein- und zweistimmige Lieder enthaltend. Zweite Auflage. geh. 4 gGr.

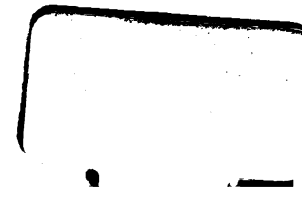
Rehm, W.: Beleuchtung der von dem Herrn Superintendenten Waizmann herausgegebenen Schrift: „Ueber das Verhältniß der Volksschule zum Staat und zur Kirche", nebst den wesentlichsten Bedingungen des Gedeihens der Volksschulen und ihrer Lehrer. 10 gGr.

— — Darlegung einiger Uebelstände, welche den Volksschullehrerstand im Allgemeinen noch drücken, nebst Angabe der Erfordernisse zur Hebung derselben. 12 gGr.

— — Methodisches Handbuch für den Unterricht in den deutschen Stylübungen. Ein Leitfaden für Lehrer in Elementar- und Bürgerschulen. Mit einer Steindrucktafel. Zweite Auflage, herausgegeben vom Seminarlehrer **Reinhott** in Berlin. 1 Thlr. 6 gGr.

Wilberg, Dr. A. F.: Aufsätze über Unterricht und Erziehung für Lehrer und Eltern. Zwei Bändchen. Beide Bändchen zusammen jetzt nur 16 gGr.

— Erinnerungen aus meinem Leben, nebst Bemerkungen über Erziehung, Unterricht und verwandte Gegenstände. 20 gGr.

— Gedanken und Urtheile des Vetters Christian über Leben und Wirken im Mittelstande. Ein Volksbuch. geh. 1 Thlr.

FEB 9 1940